

Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Lokakuu 2020
Ria Palovaara

Ohjaaja: Liisa Tainio

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Ria Palovaara		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta		
Title Class teachers' assumptions and experiences on mother tongue and literature		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 28.10.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia alakoulun luokanopettajilla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ja sen opettamisesta. Opettajuuteen vaikuttavat koulutus ja omat henkilökohtaiset kokemukset ja uskomukset. Äidinkieli ja kirjallisuus on laaja oppiaine, johon kuuluu monia osa-alueita. Luokanopettajalla on tiettyjä vapauksia toteuttaa työtään, joten opetus toteutuu hieman eri tavalla eri luokissa. Oppilaat tarvitsevat tämän oppiaineen taitoja muuhun koulunkäyntiin ja koulun ulkopuolellakin. Luokanopettajan työhön kuuluu oppiaineiden opettamisen lisäksi paljon muutakin. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajat käsittävät yhden peruskoulun tärkeimmistä oppiaineista.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Aineistona oli seitsemän luokanopettajan haastattelut. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla keväällä 2020 ja analysoitiin teemoittelemalla ja tyypittelemällä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Tässä tutkimuksessa huomattiin, että luokanopettajat käsittävät äidinkielen ja kirjallisuuden monipuolisena oppiaineena, jonka opetukseen tarvitsisi lisää ajallisia resursseja. Luokanopettajat näkevät äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi vahvasti välineaineena, jonka taitojen hallinta mahdollistaa muun koulunkäynnin. Luokanopettajat pohtivat laajasti tämän oppiaineen taitojen merkitystä oppilaalle. Tärkeiksi taidoiksi nostettiin esiin luku- ja kirjoitustaidon lisäksi vuorovaikutustaidot ja monilukutaito. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen haasteita tuovat oppilaiden väliset osaamiserot. Osaamiserot voivat liittyä suomea vasta opettelevien opetukseen kuin myös tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetukseen. Haasteet liittyvät tässäkin rajallisiin resursseihin. Luokanopettajat kuvasivat erilaisia opetusmenetelmiä, joita he käyttävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Yhdeksi toimivaksi oppilaiden motivaatiota ja oppimista tukevaksi menetelmäksi he mainitsivat toiminnalliset opetusmenetelmät, jotka sopivat esimerkiksi kieliopin opetukseen. Äidinkieli ja kirjallisuus näyttäytyy luokanopettajille monesta eri näkökulmasta. Tämä tutkimus osoittaa, että ollaan äidinkielen ja kirjallisuuden asiantuntija täytyy luokanopettajalla olla monipuolista tietoa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine, äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine, oppiaine, luokanopettaja		
Keywords mother tongue and literature, school subject, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Ria Palovaara		
Työn nimi - Arbetets titel Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineesta		
Title Class teachers' assumptions and experience on mother tongue and literature		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio	Aika - Datum - Month and year 28.10.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80 pp. + 1 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Objectives.</i> The aim of this study is to find out what kind of assumptions and experiences primary school class teachers have about mother tongue and literature as a school subject and its teaching. Teaching is influenced by teacher education and one's own personal experiences and beliefs. Mother tongue and literature is a broad subject that encompasses many aspects. The class teacher has certain freedoms to carry out their work, so teaching takes place in a slightly different way in different classes. Students need the skills of this subject for other subjects and outside of school. The work of a class teacher involves much more than just teaching subjects. The purpose of this study was to find out how class teachers perceive one of the most important subjects in primary school.</p> <p><i>Methods.</i> The study was carried out using qualitative methods. The material consisted of interviews with seven classroom teachers. The material was collected through a semi-structured interview in the spring of 2020 and analyzed by thematic analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> This study found that class teachers perceive mother tongue and literature as a diverse school subject that would require additional time resources to teach. In addition, class teachers saw this subject strongly as a tool whose skills management enables the rest of schooling. Class teachers reflect extensively on the importance of the skills in this subject to the student. Reading, writing, interaction skills and multi-literacy were highlighted as important skills. The differences in competence between students bring challenges to the teaching of mother tongue and literature. Differences in competence can be related to the teaching of those who are still learning Finnish as well as to the teaching of pupils in need of special support. Here, too, the challenges were related to limited resources. Class teachers described the different teaching methods they use in teaching mother tongue and literature. As one of the effective methods to support students' motivation and learning, they mentioned action-based learning that is suitable for teaching grammar, for example. Mother tongue and literature appear to class teachers from many different perspectives. This study shows that in order to be an expert in mother tongue and literature a classroom teacher must have diverse knowledge.</p>		
Avainsanat - Nyckelord äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine, äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine, luokanopettaja		
Keywords mother tongue and literature, school subject, class teacher		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine peruskoulun alakoulussa	3
2.1.1	Äidinkieli ja kirjallisuus tieto-, taito- ja taideaineena	5
2.1.2	Äidinkieli ja kirjallisuus välineaineena	17
2.2	Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan työssä ja koulutuksessa.....	20
2.2.1	Luokanopettaja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana.....	20
2.2.2	Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajakoulutuksessa.....	25
2.3	Monenlaiset oppijat.....	29
2.3.1	Monikulttuurinen koulu.....	29
2.3.2	Oppimiseen tukea tarvitsevat oppilaat äidinkielessä ja kirjallisuudessa....	32
2.3.3	Oppilaiden asenteita äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta kohtaan.....	34
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	38
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	39
4.1	Aineiston kerääminen.....	39
4.2	Aineiston analyysi.....	41
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	44
5.1	Luokanopettajien käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta	44
5.1.1	Äidinkielen ja kirjallisuuden laajuus ja osa-alueet.....	44
5.1.2	Äidinkieli ja kirjallisuus välineaineena.....	51
5.2	Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus luokanopettajien haastatteluissa	54
5.2.1	Opetuksen toteuttaminen luokassa.....	54
5.2.2	Monenlaisia oppijoita.....	60
5.3	Yhteenveto tuloksista.....	65
6	LUOTETTAVUUS	67
7	POHDINTAA	68
	LÄHTEET	70
	LIITTEET.....	82

TAULUKOT

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.....	41
---	----

KUVIOT

Kuvio 1. Aineiston luokittelu.....	43
------------------------------------	----

1 Johdanto

Äidinkieli ja kirjallisuus on peruskoulun aikana yksi eniten viikoittaisia oppitunteja saavista oppiaineista. Peruskoulussa sen opetusta on 42 vuosiviikkotuntia, jotka jaetaan kuntakohtaisesti kaikille luokka-asteille (Valtakunnallinen perusopetuksen tuntijako 28.6.2012 alkaen). Viikkotuntimäärät ovat yleensä suurimmillaan alkuopetuksessa ja vähenevät ylemmillä luokka-asteilla. Ensimmäisellä luokalla olevalla oppilaalla voi olla esimerkiksi seitsemän oppituntia äidinkieltä ja kirjallisuutta viikossa, ja vastaavasti yhdeksäsluokkalaisella kolme (Vantaan suomenkielisen perusopetuksen tuntijako 1.8.2016 alkaen). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus jatkuu aina varhaiskasvatuksesta lukioon ja ammattikouluun asti. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt ovat läsnä arkipäivässämme ja ne vaikuttavat monen muun asian hallintaan. Esimerkiksi kirjoittaminen ja lukeminen ovat kaikkeen opiskeluun ja työelämään tarvittavia taitoja, ja niitä harjoitellaan pääasiassa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. (Kosonen, 2006, s. 26–27.) Kyseinen oppiaine on monipuolinen, sillä se sisältää erilaisia osa-alueita. Sitä voikin sanoa tieto-, taito- ja taideaineeksi, sillä oppiaine sisältää näihin kaikkiin yläkäsitteisiin liittyviä osa-alueita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 160).

Alakoulun luokanopettajan vastuulle kuuluu kaikkien oppiaineiden opettaminen. Hän on siis myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opettaja ja asiantuntija (Kosonen, 2006, s. 31). Luokanopettajakoulutuksessa jokaista oppiainetta varten suoritetaan niin sanottu monialaiset opinnot, joiden on tarkoitus perehdyttää luokanopettaja opetettaviin oppiaineisiin. Monesti nämä kurssit jäävät vain pintaraapaisuksi kyseisestä oppiaineesta, sillä luokanopettajakoulutukseen sisältyy laajasti muutakin kuin monialaisia opintoja. (Hakulinen & Kalliokoski, 2009, s. 61.) Luokanopettajakoulutuksessa on mahdollista valita jokin alakoulun oppiaine opetettavaksi aineeksi ja opiskella siihen aineenopettajan pätevyys. On koulukohtaista, miten siellä työskentelevien luokanopettajien työ toteutetaan. Joissain kouluissa esimerkiksi jokin taito- ja taideaine on saatettu antaa yhden opettajan vastuulle. Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaine, joka opettaminen kuuluu kuitenkin lähes jokaisen luokanopettajan työhön.

Suomen kieli ja kirjallisuus on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä ja sitä opiskelevat suomea äidinkielenään puhuvat. Oppilaan äidinkieli voi olla jokin muu Suomen virallisista kielistä kuin suomi, esimerkiksi ruotsi, jolloin hän käy äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärässä. Koulussa on oppilaita, joiden äidinkieli ei ole mikään Suomen virallisista kielistä (Ahlholm, 2020, s. 18). He

voivat opiskella äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta esimerkiksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä. He ovat myös oikeutettuja oman äidinkiellensä opetukseen, jota voidaan järjestää suomi toisena kielenä -opetuksen ohella. On kuitenkin tärkeää, että muut kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvat oppilaat opiskelevat myös suomea tai ruotsia, sillä Suomessa koulunkäynti toteutuu suomen tai ruotsin kielellä. (Tainio & Grünthal, 2020, s. 150–151.)

Jokaisella luokanopettajalla on yhtenäisestä koulutuksesta huolimatta omat tavat ja tottumukset tehdä työtään. Tämä on mahdollista, sillä luokanopettajalla on työssään monia vapauksia opetuksen toteuttamiseen. Vaikka opetussuunnitelma ja koulutuksessa opittu ohjaavat työtä, voi luokanopettaja monesti käyttää vapauttaan esimerkiksi opetusjärjestelyjen suhteen. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2004.) Haastattelen tässä tutkimuksessa luokanopettajia ja kysyn heiltä, millaisena he kokevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen opettamisen. Luokanopettajien omasta näkökulmasta käsin pääsen suoraan asian ytimeen eli siihen, mitä alakoulussa tapahtuu äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, ja mitä luokanopettajat oppiaineesta ajattelevat. Kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen syntyi omista suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden sivuaineopinnoistani.

Koulu on oppilaita varten ja koulu rakentuu oppilaiden mukaan. Nykypäivän Suomessa alakoulun ympärillä olevia keskustelunaiheita ovat olleet muun muassa resurssien riittävyys ja monenlaiset oppijat (Yle-verkkouutiset, 2019). Valotan tutkimuksessani myös näitä ajankohtaisia aiheita ja selvitän luokanopettajien näkökulmaa niihin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa. Tutkimukseni keskittyy suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääriin. Kun jotain asiaa halutaan tutkia, on yksi keino kysyä aiheesta niiltä, joille se on arkipäivää. Ajattelen, että luokanopettajien oma näkökulma äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen antaa ajateltavaa myös yleisesti alakoulun asioihin ja muihin oppiaineisiin. Mitä ajatuksia luokanopettajilla on yhdestä peruskoulun tärkeimmästä oppiaineesta?

2 Teoreettinen tausta

Teoriaosuus jakautuu kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä käsitellään äidinkieltä ja kirjallisuutta oppiaineena suomalaisessa peruskoulussa painottuen alakoulun kontekstiin. Toisessa alaluvussa pohditaan opettajankoulutusta äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta ja luokanopettajaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen opettajana. Kolmas alaluku keskittyy monenlaisiin oppijoihin esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksen ja oppimisvaikeuksien näkökulmasta. Lopuksi tarkastellaan, millainen suhtautuminen peruskoulun oppilailla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen.

2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus peruskoulun alakoulussa

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus jatkuu aina varhaiskasvatuksesta toisen asteen opetukseen saakka. Viikkotuntimäärät ovat suurimmillaan alkuopetuksessa ja vähenevät ylemmillä luokka-asteilla. Alakoulussa opetetaan 80 % koko peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta, jolloin 20 % jää yläkouluun aineenopettajien opetettavaksi (Hakulinen & Kalliokoski, 2009, s. 64). Alakoulun aikana äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen sisältyy monia eri osa-alueita, joita erittelen seuraavassa alaluvussa.

Tässä tutkimuksessa puhutaan äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena, jonka keskeiset sisällöt ja tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmaan. Suomessa opetusta ohjaava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) nimellä kulkeva opetussuunnitelma uusiutuu kymmenen vuoden välein. Tämän vuoksi joissain viittaamissani lähteissä äidinkieltä ja kirjallisuutta käsitellään oppiaineena pohjautuen vanhoihin opetussuunnitelmiin. En ole kuitenkaan rajannut lähteitani koskemaan vain uusinta vuoden 2016 voimaantullutta opetussuunnitelmaa, vaan olen perehtynyt siihen, miten uusi opetussuunnitelma eroaa vanhoista äidinkielen ja kirjallisuuden osalta. Ydinsisällöt ovat pysyneet samoina koko 2000-luvun, mutta uusin, vuoden 2014 opetussuunnitelma päivittää kyseisen oppiaineen taitoja nykypäivän vaatimuksia vastaaviksi ja korostaa esimerkiksi kieli-tietoisuutta ja yhdessä oppimista (Harmanen, 2013, s. 1–3). Laaja-alaiseen osaamiseen sekä äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyen uusimpaan opetussuunnitelmaan on tullut ”monilukutaito” -termi, joka perustuu laajaan tekstikäsitteeseen ja tekstitaitojen monipuoliseen hallintaan yhteiskunnassa (Kauppinen, 2013, s. 37).

Oppiaineen määrittelyä

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine jaetaan perusopetuksen opetussuunnitelmassa kahteentoista eri oppimäärään, joilla oppilas voi suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen. Oppimäärä määräytyy oppilaan äidinkielen mukaan. Jos oppilas on esimerkiksi äidinkieleltään saamenkielinen, voi hän suorittaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ”saamen kieli ja kirjallisuus sekä suomi tai ruotsi saamenkielisille” -oppimääränä tai ”suomen tai ruotsin kieli ja kirjallisuus sekä saamen kieli ja kirjallisuus” -oppimääränä. (POPS, 2014, s. 103.) Oppiaineen nimi äidinkieli ja kirjallisuus viittaa siis kaikkiin näihin erilaisiin oppimääriin. Suomea äidinkielenään puhuvien ja opiskelevien ollessa enemmistössä suomalaisissa kouluissa, on suomen kieli ja kirjallisuus eniten opiskeltu oppimäärä. Oppiaineesta puhutaan puhekielessä monesti äidinkieli ja kirjallisuus tai äidinkieli -nimellä määrittelemättä tarkemmin oppimäärää tai käytetään suomen kieli ja kirjallisuus -nimeä.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä on yksi suomalaisessa peruskoulussa opetettava äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimäärä. Sen mukaan opiskelevalla oppilaalla on äidinkielenään jokin muu kuin suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan monikielisyyden kehittymistä, herättää kiinnostus kielitaidon elinikäiseen kehittämiseen ja tarjota siihen välineitä (Opetushallitus, 2019, s. 3). Käytän jatkossa suomi toisena kielenä -opetuksesta lyhennettä S2-opetus. Muun äidinkielen omaava oppilas voi osallistua suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän sijaan tai lisäksi myös muu äidinkieli äidinkielen ja kirjallisuuden -oppimäärään, jolloin oppilas opiskelee omalla äidinkielellään osittain tai koko äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän, jos kunta pystyy sen järjestämään (Opetushallitus, 2016, s. 6). Lisäksi järjestetään valmistavaa opetusta, joka on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille oppilaille, joilla ei ole vielä tarvittavia kielellisiä valmiuksia esi- tai perusopetuksessa opiskeluun (Opetushallitus, 2017a, s. 3).

Vaikka suurin osa suomalaisen peruskoulun oppilaista opiskelee Suomen virallisilla kielillä, on vieraskielisten oppilaiden määrä koko ajan kasvussa. Tilastokeskuksen (2020) mukaan vuoden 2018 lopussa Suomessa asui lähes 392 000 vieraskielistä eli henkilöä, joiden kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame, kun taas 2000-luvun alussa Suomessa oli vain hieman yli 100 000 vieraskielistä. Tästä voidaan päätellä, että vieraskielisten oppilaidenkin määrä on kasvanut. Koulun monet kielet ja uskonnot -julkaisussa (2019, s. 17) todetaan, että monikielisyys korostuu pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa. Suomenkielisen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen vieraskielisten lasten osuus on Helsingissä noin 20 prosenttia (Helsingin kaupunki, kasvatus ja koulutus, 2018). Vaikka monikielisyys korostuu pääkaupunkiseudulla, on oletettavaa, että osuus

tulee muuallakin kasvamaan vieraskielisten kasvun myötä. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta puhuttaessa ei voida siis keskittyä vain suomea puhuviin, vaan oppiaine tulee nähdä isona kokonaisuutena sisältäen eri oppimäärät.

2.1.1 Äidinkieli ja kirjallisuus monipuolisena tieto-, taito- ja taideaineena

Äidinkieli ja kirjallisuus on monipuolinen oppiaine, sillä se on tieto-, taito- ja taideaine, johon sisältyy erilaisia osa-alueita. Keskityn tässä tutkielmassa kuvaamaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta alakoulussa eli luokilla 1-6, vaikka opetus muodostaa tässä oppiaineessa jatkumon ala- ja yläkoulun välillä (Kauppinen, Heinonen & Aalto, 2011, s. 378). Alakoulun osalta opetussuunnitelmasta voi hahmottaa eri osa-alueita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällä. Niitä ovat lukeminen, kirjoittaminen, kielitieto, draama, vuorovaikutustaidot ja kirjallisuuteen ja kulttuuriin tutustuminen (POPS, 2014, s. 159–166). Opetussuunnitelmassa on määriteltä eri tavoitteet ja sisällöt alkuopetukseen eli luokille 1-2 ja luokille 3-6. Lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä tavoitteita on opetussuunnitelmassa laaja-alaisten tavoitteiden kohdalla. Nämä tavoitteet kattavat kaikki oppiaineet (POPS, 2014, s. 155).

Alkuopetuksessa oleellisin tavoite on lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Ylemmille luokille mentäessä korostuvat lukemisen ja kirjoittamisen taitojen monipuolinen käyttö eli monilukutaito ja erilaisten tekstien tuottaminen. Draamakasvatus ja puheviestintä ovat osana äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Jokaiseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueeseen kuuluu tietojen ja taitojen opiskelua, joten käsittelen seuraavassa osa-alueita niiden nimien mukaan, enkä pyri sijoittamaan niitä tieto-, taito- ja taidekäsitteiden alle. Osa-alueiden tarkastelu auttaa hahmottamaan oppiaineen laajuutta ja monipuolisuutta. Näin lukija saa selkeän näkemyksen siitä, millainen oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus on alakoulussa.

Lukeminen ja kirjoittaminen

Lukemisen ja kirjoittamisen opetus jakautuu alakoulussa alkuopetuksen ja ylempien luokkien kesken. Jo opetussuunnitelmasta (POPS, 2014, s. 105–107) huomataan, että alkuopetuksessa oppilaan keskeisimpiä tavoitteita on saavuttaa luku- ja kirjoitustaito. Ylemmillä luokilla näitä taitoja laajennetaan ja monipuolistetaan. Moni muu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvä taito pohjaa hyvälle luku- ja kirjoitustaidolle. Näitä ovat esimerkiksi luetunymmärtäminen, monilukutaito ja erilaisten tekstien tuottaminen. (Koponen, 2006, s. 32–33.)

Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ovat siis peruskoulun ensimmäisien luokkien eli alkuopetuksen tärkeimpiä tavoitteita, sillä nämä taidot mahdollistavat muun koulunkäynnin. Heidi Koposen (2006, s. 40-41) mukaan lukeminen ja kirjoittaminen ovat käänteisiä toimintoja eli näiden taitojen oppiminen tapahtuu samankaltaisten toimintojen kautta. Kummankin kehityksen pohjana on fonologinen tietoisuus eli äännetason tietoisuus, joka ennustaa varsinkin alkava lukutaitoa (Koponen, 2006, s. 40). Sujuvan luku- ja kirjoitustaidon saavuttamiseksi ei kuitenkaan riitä pelkästään fonologinen tietoisuus, vaan tarvitaan myös kielellistä tietoisuutta, jolla tarkoitetaan kielen merkityksiin, rakenteisiin ja käyttöön liittyviä tietoja (Koponen, 2006, s. 40). Kielellinen tietoisuus mahdollistaa täten luetun- ja kuullunymmärtämisen, monilukutaidon ja tekstitaidot. Vaikka perustaidot lukemisessa ja kirjoittamisessa kehittyvät jo ensimmäisen ja toisen luokan aikana, tarvitaan vielä paljon tietoa ja taitoa, jotta oppilas hallitsee ymmärtävän lukemisen ja tuottavan kirjoittamisen taidot.

Lukutaidon kehittyminen on yksilöllistä. Koulun aloittavista lapsista noin kolmasosa osaa lukea sanoja ja useimmat tuntevat osan kirjaimista ja niitä vastaavat äänteet. Toisen luokan lopulla lukeminen on yleensä jo sujuvaa. (Niilo Mäki -instituutti, n. d.) Marja-Kristiina Lerkkasen (2003, s. 23) mukaan suomalaiset oppilaat yleensä saavuttavat hyvän lukutaidon ensimmäisen luokan loppuun mennessä. Suomessa lukutaidon oppimista edistää suomen kielen yksiselitteinen kirjain-äännevastaavuus, joka tarkoittaa kirjoitetun kirjaimen ja äänteen yhteyttä. Suomen kielen ortografia on siis fonemaattista, kun taas esimerkiksi englannin kielessä kirjain-äännevastaavuus on monimutkaisempi (Lerkkanen, 2003, s. 23). Leena Holopaisen (2002, s. 44–46) pitkittäistutkimuksessa havaittiin, että suurimmalla osalla lapsista lukutaidon oppiminen tapahtuu nopeasti ja lukutaidosta kehittyä tarkka ja sujuva ensimmäisen kouluvuoden aikana. Lukemaan oppiminen on siis keskittynyt peruskoulun ensimmäisille luokille, joiden aikana taito saavutetaan.

Peruskoululaisten lukutaitoa on mitattu Suomessa muun muassa kansainvälisellä PISA-tutkimuksella sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) tutkimuksilla. Lukutaidon tason mittaamisella saadaan tietoa Suomessa peruskoulua käyvien oppilaiden lukemisen taitotasosta peruskoulun eri vaiheissa. Taitotason lisäksi lukutaidon mitauksessa voidaan tutkia erilaisten taustatekijöiden vaikutusta lukutaitoon. Näitä voivat olla esimerkiksi sukupuoli ja vanhempien koulutustaso.

Viimeisin PISA-tutkimus (Programme for International Student Assessment), joista tulokset ovat valmistuneet, on vuodelta 2018. PISA 2018 painottui lukutaidon osaamiseen.

Lukutaitoa mitattiin peruskoulun päättövaiheessa olevilta oppilailta. Tutkimuksessa keskityttiin lukutaidon osalta siihen, miten oppilaat osaavat soveltaa tekstitaitojaan eli miten he hyödyntävät tekstejä erilaisissa tilanteissa. Peruslukutaidon oletettiin heillä olevan hallussa. PISA-tutkimuksessa (2018, s. 13) sujuvan lukutaidon määritelmänä oli yksinkertaisten tekstien vaivaton ja tehokas lukeminen. Raportissa todetaan, että sujuva lukeminen on edellytys luetun ymmärtämisen taidolle eli oppilas voi keskittyä sanatason ymmärtämisen sijaan monimutkaisiin kognitiivisiin prosesseihin, kuten tulkintaan (PISA, 2018, s. 13). Viimeisimmän PISA-tutkimuksen (2018, s. 20) mukaan suomalaisnuorten lukutaito on erinomaisella tasolla, mutta osaaminen on laskenut tasaisesti vuodesta 2000 alkaen. Hyvästä kokonaistuloksesta huolimatta suomalaisnuorten lukutaidossa on huolestuttavaa se, että heikkojen lukijoiden määrä on lisääntynyt tasaisesti vuodesta 2000 asti. Lukutaito luokiteltiin PISA-tutkimuksessa (2018) erilaisille tasoille, joista 6 oli paras ja 1 huonoin. PISA-arvioinneissa tason 2 saavuttaminen on määritelty rajaksi sille, että sen tason saavuttanut oppilas pärjää lukutaidollaan yhteiskunnan vaatimissa toimissa. Alle tason 2 jäi suomalaisnuorista (peruskoulun päättövaiheessa olevia) hieman alle 14 prosenttia. Tähän ryhmään kuuluvien voidaan ajatella olevan vaarassa syrjäytyä, sillä heidän lukutaitonsa ei välttämättä riitä esimerkiksi jatkokoulutuksen vaatimalle tasolle. (PISA, 2018, s. 23.) PISA-tutkimuksessa (2018, s. 49) havaittiin, että oppilaan sosioekonominen tausta vaikutti lukutaitoon.

Myös peruskoulun aloittavien lukutaitoa on tutkittu. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus julkaisi syksyllä 2020 raportin pitkittäistutkimuksen ensituloksistaan. Tutkimuksessa arvioitiin isolla otannalla (n=7770) vuonna 2018 ensimmäisen luokan aloittavien taitotasoja matematiikassa ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Mukana oli myös suomenkielisten oppilaiden lisäksi oppilaita ruotsinkielisistä kouluista sekä S2-oppimäärää opiskelevia oppilaita. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa arvioitiin sisältöalueista tekstien tulkitsemista, tekstien tuottamista ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämistä. Tutkimuksessa tutkittiin myös taustatekijöiden vaikutusta osaamiseen. Arvioinnin mukaan yksilöiden erot osaamisessa olivat suuria sekä matematiikassa että äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Valtaosalla koulunsa aloittavalla oli melko sujuva sanatasoinen lukutaito tai ainakin erittäin hyvät lukemisen valmiudet. Keskimääräistä heikompia lukutaidoltaan olevat osasivat yhdistää joitakin kirjaimia ja äänteitä toisiinsa, mutta heillä vaikutti olevan puutteita arkipäiväisessä sanavarastossaan eivätkä he esimerkiksi tunnistanee sanojen alkukirjaimia. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, s. 4–13.) Taustatekijöitä tutkittaessa havaittiin, että S2-oppilailla lähtötaso oli heikompi. Myös vanhempien koulutus-

taso vaikutti osaamiseen niin, että lapsen taitotaso oli parempi, jos vanhemmalla oli korkeakoulututkinto. Harrastuksilla ja varsinkin lukuharrastuksella oli positiivinen vaikutus lapsen taitotasoon. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, s. 21–28.)

Edellisistä tutkimuksista huomataan, että suomalaisen peruskoulun oppilaiden lukutaito tai lukuvalmiudet ovat hyvät kouluun tultaessa ja koulun päättyessä, mutta kummassakin vaiheessa erot oppilaiden välillä ovat merkitseviä. Lisäksi oppilaan tausta eli esimerkiksi sosioekonominen tausta vaikuttaa lukutaitoon. Vaikka lukutaito ei ole edellytys kouluun tullessa, on edellä esitellyn alkuarvioinnin mukaan määritellyt matalaa osaamista ennakoiivat riskitekijät tärkeä huomioida koulun aloituksessa, sillä ne ovat merkittäviä vielä peruskoulun päättövaiheessa. Suomessa peruskoulun yhtenä tarkoituksena on lieventää taustatekijöihin liittyvää epätasa-arvoa oppilaiden osaamisessa, jotta kaikilla olisi yhteneväiset mahdollisuudet yhteiskunnassa toimimiseen peruskoulun jälkeen (Sahlberg, 2014, s. 58–61). Tähän äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksella voidaan siis vaikuttaa.

Lukemiseen liittyy kiinteästi luetun ymmärtäminen. Sen lisäksi oppilaita harjoitetaan myös kuullun ymmärtämiseen. Luetun ja kuullun ymmärtämiseen liittyen ei ole tehty kovin paljon tutkimusta. Esko Holopainen (2003) on kuitenkin tutkinut luetun ja kuullun ymmärtämistä kolmansilla ja yhdeksänsillä luokilla. Hänen tutkimuksensa kohdistuu oppilaiden luetun ja kuullun ymmärtämisen strategioihin, mutta hän on tutkinut myös saman luokka-asteen eri luokkien välisiä eroja luetun ja kuullun ymmärtämisessä suoriutumisesta. Hänen (2003, s. 96) tuloksien mukaan yhdeksänsien luokkien välillä oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja erityisesti kuullun ja luetun ymmärtämisen suhteen. Tämä osoittaa, että eri luokkien oppilailla on erilaiset taidot tiedonkäsittelyssä ja joissain luokissa on keskitytty vain tekstien pintatason käsittelyyn (Holopainen, 2003, s. 96). Oppilaiden luetun ja kuullun ymmärtämisen taidot näyttävät tämän tutkimuksen perusteella siis eriytyvän sen mukaan, miten paljon näiden opiskeluun on käytetty aikaa ala- ja yläkoulussa.

Kirjoittamisen ja lukemisen taidot liittyvät siis yhteen. Kirjoittamiseen on kuitenkin olemassa erilaisia teorioita, joita sovelletaan peruskoulun kirjoittamisen opetuksessa. Minna-Riitta Luukan (2004) mukaan kirjoittamisen perusluonnetta voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta. Perinteinen kirjoittamisen näkökulma perustuu ajatukseen siitä, että harjoitetaan kunkin yksilöllistä kirjoittamistaitoa. Kirjoittaminen perustuu virheettömään tekstiin, ja hyvä kirjoittaja osaa käyttää monipuolisesti kielen rakenteita. Opettajan tehtävä on keksiä kirjoittamistehtävät ja tarkistaa ne. Toisessa näkökulmassa kirjoittaminen nähdään luovana ja henkilökohtaisena prosessina, jossa teksti näyttäytyy

kirjoittajan luovan prosessin seurauksena. Opettajan tehtävä tätä näkökulmaa toteuttaessa on mahdollistaa kirjoittaminen, ei niinkään opettaa sitä. Kolmas näkökulma on kirjoittamisen näkeminen prosessina. Siinä ajatellaan, että kirjoittamisen oppiminen vaatii systemaattista ohjausta ja kirjoittamisen alaprosessin harjoittelua. Opettajan rooli on ohjata toimintaa ja antaa palautetta. (Luukka, 2004, s. 10–18.)

Edellisissä näkökulmissa kirjoittaminen nähdään lähinnä yksilöllisenä taitona, jota voi harjoittaa. Neljäs ja muita laajempi näkökulma kirjoittamiseen on sen näkeminen osana yhteisöllisten puhetapojen hallintaa. Se korostaa kirjoittamisen ja tekstien sosiaalista, yhteisöllistä ja kulttuurista luonnetta. (Luukka, 2004, 10–18.) Näistä viimeinen näkökulma on lähinnä nykypäivän peruskoulun kirjoittamisen opetusta ja sitä, miten kirjoittaminen nähdään opetussuunnitelman mukaan. Opetussuunnitelmassa (2014) mainitaan 3.-6. vuosiluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden osiossa tavoitteeksi tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen taitoja. Moni näistä taidoista liittyy eri tekstilajeihin ja niiden tulkintaan ja tuottamiseen eli tekstitaitoihin. Maininnan saa myös kirjoittamisen prosessin harjoitteluun. (POPS, 2014, s. 162–166.)

Tekstitaidot ovat erilaisten tekstien tunnistamista, tulkitsemista ja tuottamista. Kirjoittamisen näkökulmasta tekstitaidot liittyvät erilaisten tekstien tuottamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 104) todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine perustuu laajaan tekstikäsitykseen, jolla tarkoitetaan juuri edellä mainittua erilaisten tekstien tulkitsemista ja tuottamista. Grünthalin ja Pentikäisen (2006, 105) mukaan laaja tekstikäsitys tarkoittaa, että teksteiksi katsotaan kirjoitetun tekstin lisäksi myös puhutut tekstit ja kuvia, ääniä ja eleitä sisältävät tekstit. Erilaisten tekstien tuottaminen edellyttää erilaisten tekstien tuntemista eli tarvitaan monilukutaitoa, jota tarkastellaan tässä työssä erikseen edempänä.

Suomalaisten peruskoululaisten kirjoittamistaitoa on tutkittu peruskoulun päättövaiheessa olevilta oppilailta. Elina Harjunen ja Juhani Rautopuro (2015) ovat koonneet raporttiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) tuloksia yhdeksäsluokkalaistalle (n=5144) vuonna 2014 tehdystä peruskoulun päättöarvioinnista, jossa tutkittiin oppilaiden osaamista äidinkielen ja kirjallisuuden osalta kielentuntemuksessa ja kirjoittamisessa. Kielentuntemuksen osalta kokonaistuloksia tarkasteltaessa tyttöjen osaaminen ylsi keskimäärin keskivertoon (lähes hyvä) ja poikien osaaminen kohtalaiseen. Parhaiten hallittiin oikeinkirjoituskäytänteet. Hankaluuksia oli erityisesti havaintojen kielentämisessä ja eksaktien havaintojen tekemisessä. Kaikkein vaikeimmiksi osoittautuivat tehtävät, joissa mitattiin tilanteen ja tarkoituksen vaikutusta kielellisen ilmauksen valintaan.

Kirjoittamisosuudessa tyttöjen osaaminen oli tasoltaan keskivertoa ja poikien kohtalaista. Kielentuntemuksen tehtävissä menestyneet menestyivät yleisesti ottaen myös kirjoittamistehtävissä. (Harjunen & Rautopuro, 2015, s. 49–81.) Tutkimuksen mukaan siis oikeinkirjoituskäytänteet hallittiin, mutta laajaan tekstikäsitykseen perustuvat, esimerkiksi erilaisiin tekstilajeihin liittyvät tehtävät olivat haastavia. Tämä voi johtua siitä, että oikeinkirjoitus on yhdeksäsluokkalaisilla hyvää, sillä sitä opetellaan alkuopetuksesta lähtien. Monipuoliset tekstitaidot vaatisivat kuitenkin laajaa kokonaiskuvaa, jossa kirjoittamisen käytänteet sidottaisiin eri tekstilajeihin ja niiden käyttöön yhteiskunnassa (Juvonen & Routarinne, 2020, s. 126–127). Myös KARVI:n vuoden 2019 arvioinnin mukaan tyttöjen kirjoitustaito on poikia parempi. Tässä arvioinnissa tehtävät olivat hieman erilaisia kuin vuoden 2015 arvioinnissa. Kirjoitustaitoon liittyen arvioinnissa pohdittiin, että vain välttävän kirjoitustaidon omaavalla voi olla merkittäviä vaikeuksia yhteiskunnassa toimimiseen. (Kauppinen & Marjanen, 2020, s. 24 ja s. 69.)

Kirjoittaminen voidaan nähdä myös suhteessa ihmisen identiteettiin. Pentikäisen (2006, s. 112–113) mukaan näkökulma identiteetin rakentamisesta kirjoittamisella liittyy erityisesti kouluopetukseen, sillä kirjoittaminen on yksilöä kasvattavaa ja hänen kokemuksiansa vaikuttavaa toimintaa. Tällaisen luovan kirjoittamisen ei tarvitse kuitenkaan olla pelkästään tietyn tekstilajin tuottamista, vaan kaikenlaisissa teksteissä näkyvät kirjoittajan henkilökohtaiset valinnat (Pentikäinen, 2006, s. 113–114). Kouluopetuksessa näkökulma kirjoittamiseen perustuu laajaan tekstikäsitykseen, mutta siihen liittyy myös muiden kirjoittamisen teorioiden piirteitä.

Peruskoulun kontekstissa lukutaidon yhteydessä puhutaan monesti myös *monilukutaidosta*. Monilukutaito on listattuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin laaja-alaisena tavoitteena eli se sisältyy kunkin oppiaineen tavoitteisiin. Monilukutaitoa ovat opetussuunnitelman (2014, s. 22–23) mukaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taidot. Nämä taidot auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja ja tulkitsemaan ympärillä olevaa maailmaa. Teksteiksi määritellään esimerkiksi erilaiset kirjoitetut ja kuvalliset tiedon välittämisen muodot ja niitä tulkitaan laajassa ympäristössä, kuten internetissä. (POPS, 2014, s. 22–23.) Monilukutaidon tavoitteet sopivat hyvin äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun, mutta se on osa myös muiden oppiaineiden tavoitteita.

Monilukutaito ja aiemmin määritelty laaja tekstikäsitys tai tekstitaidot muistuttavat toisiinsa. Reijo Kupiainen, Pirjo Kulju ja Marita Mäkinen (2015) tarkastelevat monilukutaitoa

artikkelissaan *Mikä monilukutaito?*. Heidän mukaansa (2015, s. 15) monilukutaidon käsite kuvaa laajaa kirjoittamiseen ja lukemiseen liittyvää osaamista nykyajan yhteiskunnassa, jossa tekstit voivat olla esimerkiksi digitaalisessa muodossa olevia kuvia. Monilukutaidon käsite saattaa johdatella luulemaan, että kyse on pelkästään lukutaidosta. Oikeastaan monilukutaito on korvannut uudessa opetussuunnitelmassa (2014) vanhan termin ”laaja tekstikäsi” ja ”tekstitaidot” (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 14). Näiden perusteella monilukutaidon voi ymmärtää tarkoittavan moninaisia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Nimi monilukutaito saattaa ohjata laajemmin erilaisten tekstien pariin kuin termi tekstitaidot, joka saattaa suunnata ajattelua ainoastaan kirjoitettuun tekstiin.

Kielitieto ja kielioppi

Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluun liitetään usein käsite ”kielioppi”. Kieliopista puhutaan yleensä myös vieraiden kielten opiskelun yhteydessä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä käsitteet kielioppi, kielitieto, kielenhuolto ja kielentuntemus saatavat jäädä vaille tarkempaa määrittelyä ja esiintyä sekaisin, joten ne voivat jäädä epäselviksi. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) käytetään käsitettä kielitieto kuvaamaan sitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-aluetta, jossa opiskellaan suomen kielen rakennetta ja kielijärjestelmää laajasta näkökulmasta. Tainio (2020, s. 82) määrittelee kielitietoon kuuluvaksi kieliopin, kielen käyttöön liittyvät asiat, kielellisen variaation ja kielen suhteen muun muassa muihin kieliin. Kielitietoon kuuluu siis paljon muutakin kuin kielioppi.

Äidinkieli on oppilaalle väline, jolla voi ilmaista itseään ja olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näiden lisäksi äidinkieli on koulussa oppimisen kohde. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine sisältää metakielellisten taitojen opiskelua, joiden avulla oppilas oppii tuntemaan suomen kielen. Peruskoulussa kielioppi tai kielitieto (tässä kielitieto) on äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue, joka sisältää opiskeltavan kielen (tässä suomen) käsitejärjestelmän ja termien opetusta (Vilkuna, 2006, s. 20). Alho ja Korhonen (2014) puhuvat kieliopista mieluummin kielitietona ja esittävät kuusi toivetta kielitiedon opettamiseen. He ehdottavat muun muassa, että koulussa opetettava kielitieto pitäisi linkittää vahvemmin käytäntöön, eikä opettaa yksittäistä sirpaletietoa. Samaa pohtii Vilkuna (2006, s. 20), jonka mukaan kieliopin tietoja voidaan kyllä soveltaa koulussa esimerkiksi vieraiden kielen opetteluun, mutta itse kieltä ei varsinaisesti kuvata kieliopin opiskelussa. Vilkuna (2006, s. 20–21) toteaa, että käsitejärjestelmien ja kielen kuvauksen yhteistyö voi saada aikaan kieleen liittyviä oivalluksia. Tainio ja Tarnanen (2014, s. 1) toteavat, että kielitiedon tavoitteiden osalta opetussuunnitelman tekstit vaatisivat selkeämpää

määrittelyä. Oppiaineen sisällöissä on kuitenkin lueteltu kielitiedon osalta tarkemmin erilaisia käsitteitä, joita opetetaan. Kirjoittajat pohtivat silti, miksei kielitiedon opetusta käsitetä laajemmin ajattelun taitoja kehittäväksi ja kiehtovaksi älylliseksi toiminnaksi (Tainio & Tarnanen, 2014, s. 3). Koulussa opetettava kielitieto herättää siis kielen asiantuntijoissa monenlaisia ajatuksia.

Mistä kielitiedon ja kielioppiasioden sirpaleisuus opetuksessa ja oppilaiden mielissä sitten johtuu? Alhon ja Korhosen mukaan (2006, s. 73–77) koulussa opetettavan kieliopin ongelmana ovat ulkoa opeteltavat käsitelistat ja se, etteivät yksittäiset kielioppiasiat hahmotu järjestelmän osaksi. Heidän mielestään joidenkin oppilaiden kielioppikammo voi selittyä tällä, sillä yksityiskohtia ei hahmoteta osaksi kokonaisuutta eikä kielenkäyttöä, joten opettelu voi tuntua merkityksettömältä (Alho & Korhonen, 2006, s. 76). Kieliopin tärkeyttä on painotettu opetussuunnitelmassa tekstitaitojen hallinnan yhteydessä, mutta Alho ja Korhonen (2006, s. 78) kysyvät, kuinka onnistuneesti oppilas osaa tarkastella jotakin rakennetta tekstissä ilman tietoutta siitä, miten rakenne ilmenee kielen systeemeissä, esimerkiksi missä suhteessa se on vastaaviin kielen rakenteisiin.

Kielitieto pitäisi siis saada oppilaille mielenkiintoiseksi ja kytkeä se kokonaisuudeksi. Ruuskan (2014, s. 4) mukaan kieliopin opettamisen uusi aluevaltaus on toiminnallinen kielioppi, jonka mainitsi hänen haastateltavistaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista kolme seitsemästä. Näiden haastateltavien mukaan heikotkin oppilaat osaavat sellaiset kielioppiasiat kokeissa paremmin, joita on opiskeltu toiminnallisten leikkien avulla (Ruuska, 2014, s. 4). Tätä artikkelia varten oli haastateltu siis yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, mutta voidaan päätellä, että toiminnallisuus sopisi myös alakouluun oppilaiden ollessa nuorempia.

Kielitietoisuuden ja tarkemmin kieliopin opetukseen liittyy käsite metakielelliset taidot. Oppilaan täytyy kielen rakennetta ja kieltä järjestelmänä opiskeltaessa hallita metakielelliset taidot, jotta hän voi puhua kielen rakenteesta ja ymmärtää kieltä järjestelmänä. Ruuskan (2014, s. 3) arvelee, että oppilailla ei vielä 9–12 vuoden iässä ole tarvittavia metakielellisiä taitoja, joita tarvitaan kielen abstraktiin tarkasteluun. Dufva ja Alanen (2005) tarkastelevat tutkimuksessaan alakouluikäisen oppilaan metakielellisten taitojen kehittymistä. Heidän mukaansa (2005, s. 89–90 ja s. 93–95) alakouluikäisen metakielellisen tietoisuuden kehittymiseen vaikuttaa kognitiivisten kykyjen kehitys, mutta myös se ympäristö, jossa oppilas elää ja opiskelee. Tämän mukaan alakouluikäisellä on mahdollisuus metakielellisen tietoisuuden kehittämiseen, jos sitä osataan tukea oikealla tavalla esimerkiksi koulussa.

Tutustuminen kielitiedon osuuteen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa on osoittanut, että luokanopettajalla tulisi olla runsaasti tietoa opetettavasta kielestä ja jopa sen tieteenalasta, opettaakseen kielitietoa parhaalla mahdollisella tavalla. Toiseen isoon osaan nousee opetussuunnitelma ja sen konkreettiset kuvaukset siitä, mitä kielitiedon opetus pitää sisällään. Myös oppilaiden ikätaso tulee ottaa huomioon käsitteellistämistä vaativaa ajattelua sisältävässä kielitiedossa. Kuten todettu, kielitiedon ei tulisi olla vain käsitelystöjen muistamista, joten kielitieto sopii oppilaille alkuopetuksesta lähtien, kun opetuksen sisällöt on suunniteltu ikätasoisesti. Yksi keino monipuolistaa kielitiedon, ja muitakin äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueita, on ottaa mukaan aiemmin mainittua toiminnallisuutta. Leskisen, Jaakkolan & Norrenan (2016, s. 14) mukaan toiminnallisuudella viitataan oppilaan aktiiviseen toimimiseen ja ajattelemiseen oppimisprosessin aikana. Aktiivinen toiminta ja ajattelu tarkoittaa opetuksen yhteydessä esimerkiksi tehtäviä, joita tehdään aktiivisesti liikkuen kouluympäristössä.

Toiminnallisuuden hyödyt ovat moninaiset. Leskisen ym. (2016, s. 14) mukaan toiminnalliset työtavat ovat vuorovaikutteisia. Ne siis edistävät oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja aktiivista vuorovaikutusta opettajan sekä muiden oppilaiden kanssa. Toiminnallisuuden hyödyt voidaan Leskisen ym. (2016, s. 14) mukaan jakaa psyykkisiin, fyysisiin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin hyötyihin. Psyykkiset hyödyt ovat esimerkiksi oppimisen mielekkyyden lisääntyminen. Toiminnallisuus lisää fyysistä aktiivisuutta, joten oppilaan passiivinen istumisaika vähenee. Toiminnallisten työtapojen avulla on mahdollista oppia esimerkiksi tiedonhaun tapoja ja tiedon soveltamista, jotka hyödyttävät oppilasta muissakin yhteyksissä. Vuorovaikutuksen ja osallistumisaktiivisuuden lisääntyminen ovat toiminnallisuuden sosiaalisia hyötyjä. (Leskinen ym., 2016, s. 14.)

Kieliopin opetuksessa on mahdollista käyttää toiminnallisia opetustapoja monipuolisesti. Katri Sarmavuori ja Nina Maunu (2011) esittelevät artikkelissaan, millaisia tuloksia toiminnallisen kielioppiin liittyvästä tutkimuksesta on saatu. Artikkelissa esitelty tutkimus on tehty 7.-9. -luokkalaisille, mutta sen tulokset ovat mielenkiintoisia myös alakoulun näkökulmasta, sillä kieliopin opetus alkaa jo siellä. Tutkimuksessa kokeiltiin opettaa lauseoppia 7.-9. -luokkalaisille toiminnallisilla menetelmin, esimerkiksi ilmaisuharjoitusten avulla. Vertailuun otettiin samalta paikkakunnalta toinen 7.-9. -luokkalaisista muodostunut ryhmä, joka opiskeli kielioppia perinteisin menetelmin (kirjatyöskentely ja opettajajohtoinen opetus). Tutkimuksen tuloksena oli, että oppilaiden mielestä toiminnallisilla menetelmillä kielioppia oppi paremmin kuin pelkästään kirjasta. Seitsemäsluokkalaisilla suhtautuminen kokeiluun oli hyvin myönteistä ja heillä sekä asenteet että oppimistulokset paranivat kokeilun edetessä. Vuoden kokeilun jälkeen seitsemäsluokkalaiset toivoivat

toiminnallisten menetelmien käytön jatkumista, sillä niiden avulla oppi paremmin kuin pelkästään kirjan tehtäviä tekemällä. Myös mittauksen viimeisessä vaiheessa eli yhdeksäsluokkalaisten kyselyssä kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että toiminnallisilla menetelmillä kielioppia oppii paremmin kuin vain kirjan tehtäviä tekemällä. (Maunu & Sarmavuori, 2011, s. 29–48.)

Kieliopin opettamista toiminnallisilla menetelmin on kokeiltu myös alakoulun puolella. Helena Tommola (2010) kokeili kieliopin (tässä sanaluokkien) opettamista toiminnallisilla menetelmillä omien 3. luokkalaistensa kanssa. Tommolan (2010, s. 18–21) mukaan oppilaat pitivät toiminnallisista kielioppitunneista enemmän kuin tavallisista kielioppitunneista. Hän myös toteaa (2010, s. 21), että sanaluokat jäivät paremmin oppilaiden pitkäkestoiseen muistiin. Myös Marjaana Markkula (2010) osallistui 7. luokkalaistensa kanssa kokeiluun ja opetti kielioppia toiminnallisesti. Hän toteutti kokeilunsa lopuksi kyselyn, jonka mukaan oppilaat pitivät toiminnallisista menetelmin toteutetusta opetuksesta (Markkula, 2010, s. 21–25). Kieliopin opettamista toiminnallisilla menetelmin on tutkittu vähän, mutta edellä mainitut kokeilut antavat viitteitä siitä, että toiminnalliset menetelmät toimivat kieliopin opetuksessa hyvin.

Kirjallisuus ja kulttuuri

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014, s. 160) äidinkieli ja kirjallisuus on tieto-, taito- ja kulttuuriaine. Sanaa ”kulttuuri” on käytetty tässä vastaamaan edellä mainittua ”taide” sanaa. Keskeisiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kulttuurisisältöjä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit (POPS, 2014, s. 160). Tämän mukaan puheviestintä olisi osa kulttuurisisältöjä. Puheviestintä liittyy kuitenkin myös ”Vuorovaikutustaidot” osa-alueen alle. Draamakasvatusta käsittelen myöhemmin erikseen.

Kirjallisuus näkyy osa-alueena ja äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineen nimessä. Sen voisi jopa luokitella tämän perusteella omaksi aineekseen tai ainakin oppiaineen toiseksi isoksi kokonaisuudeksi. Kirjallisuuteen oppiaineena sisältyy tietoa kirjallisuustutkimuksen ja kasvatustieteen lisäksi esimerkiksi historiaan ja psykologiaan liittyvistä kokonaisuuksista (Lahtinen, 2007, s. 164). Luokanopettajalla on siis hallittavanaan pelkästään kirjallisuuteen liittyen eri tieteenalojen asioita. Oppiaineen tieteenalan tuntemuksen lisäksi kirjallisuutta opettaakseen luokanopettajalta vaaditaan oppilaantuntemusta, jotta opetus olisi tarkoituksenmukaista. Opiskelijoita koskeva tieto on kirjallisuuden opetuksessa tietoa heidän kirjallisista mieltymyksistään, kirjallisuuden tulkintaedellytyksistään ja tavoistaan, jotka ovat vaihtelevat esimerkiksi iän mukaan (Lahtinen, 2007, s. 165).

Kirjallisuutta opettaakseen luokanopettajan on siis tunnettava erilaista kirjallisuutta tai ainakin olla valmis tutustumaan siihen.

Niin kuin edellä on mainittu, äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja on viikossa eniten kaikista oppiaineista. Ei ole kuitenkaan tarkemmin määritelty, miten paljon kukin oppiaineen osa-alue saa oppitunteja. Luokanopettaja päättää siis oppituntien jakamisesta eri osa-alueiden kesken. Simolan (2009, s. 21) mukaan eri luokanopettajien kesken voi olla suuriakin eroja siinä, kuinka paljon kirjallisuutta opetetaan ja nähdäänkö se vain kevyenä ”viihdykkeenä” vai yhtä tärkeänä opetuksen kohteena kuin vaikka suomen kieli. Tästä voidaan myös päätellä, että kirjallisuuskasvatus toteutuu eri tavoin eri kouluissa ja luokilla.

Kirjallisuus ja lukeminen liittyvät opetuksessa luonnollisesti yhteen. Kirjallisuuden opetus eli kirjallisuuskasvatus sisältää kuitenkin paljon muutakin kuin erilaisten kirjojen lukemista. Kirjallisuuskasvatukseen kuuluu kirjojen valinta, lukemiseen motivointi, erilaiset lukutavat ja luettujen kirjojen käsittely. Grünthalin, Hiidenmaan, Routarinteen, Satokankaan ja Tainion (2019, s. 174–175) mukaan luettu teksti jää usein käsittelemättä. Luettuja kirjoja ja tekstejä voi käsitellä esimerkiksi lukupiirissä tai tuomalla käsittelyä jonkin toisen oppiaineen, kuten kuvataiteen yhteyteen (Grünthal ym. 2019, s. 170 ja s. 175). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kirjallisuus-osuus ei siis pidä sisällään vain erilaisten kirjojen lukemista, vaan vaatii luokanopettajalta kirjallisuuskasvatuksen osaamista, jossa oppilaita motivoidaan lukemaan ja luettuja tekstejä käsitellään aktiivisesti.

Kulttuuriin tutustumiseen liittyen mainitaan opetussuunnitelmassa (2014, s. 104) esimerkiksi kirjastossa käyminen ja lapsille ja nuorille suunnattuihin kulttuuritapahtumiin osallistuminen. Suorsan (2020, s. 55–57) mukaan luokanopettajat ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat eivät voi käyttää kirjastopalveluja opetuksessa niin usein kuin haluaisivat. Syiksi luetellaan muun muassa kirjastopalveluiden huono saavutettavuus, aikarajoitteet ja koulukirjaston vanhentunut aineisto. Opettajat haluaisivat enemmän aikaa kirjastopalveluiden käyttöön opetuksessa. (Suorsa, 2020, s. 55–57.) Kaikkien äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osa-alueiden toteuttaminen tasapuolisesti tai tarvittavan kattavasti voi olla siis haastavaa esimerkiksi aikataulullisten syiden vuoksi.

Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä ihmiselle koko elämän ajan. Vuorovaikutus -käsite mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) monta kertaa eri koh-

dissa. Vuorovaikutus on listattuna myös laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin (L2), joiden tavoitteet ovat koko peruskoulun ja kaikkien eri oppiaineiden tavoitteita. Tämän lisäksi vuorovaikutustaidot on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tärkeimmistä tavoitteista ja oppiaineen tehtäväkuvauksessa määritelläänkin, että oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja tulemaan tietoiseksi itsestään viestijöinä (POPS 2014, s. 162). Vuorovaikutustaidot muodostavat ison osan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteista, mikä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmassa kuudennen luokan päättöarvioinnin kriteereissä. Äidinkielen ja kirjallisuuden arviointikriteerit kuudennen luokan päätteeksi sisältävät vuorovaikutusosaamiseen liittyen neljä eri tavoitekokonaisuutta 15 eri tavoitekokonaisuudesta. (POPS, 2014, s. 165–166.)

Vuorovaikutustaitoihin liittyy läheisesti vuorovaikutuksen lisäksi puheviestintä ja viestintä käsitteet, minkä vuoksi näitä käytetään osittain myös ristiin. Nykyisessä opetussuunnitelmassa mainitaan yleiskäsitteenä vuorovaikutustaidot, kun taas puheviestintä mainitaan vain muutaman kerran ja viestintä useammin eri yhteyksissä (esimerkiksi viestintäteknologia, ryhmäviestintä ja viestintätilanne). Viestintä (ennen puheviestintä) on tieteenala, jota voi opiskella Suomessa Jyväskylän yliopistossa. Vuorovaikutustaidot kuuluvat viestinnän tieteenalaan. Riitta Seppälän (2006, s. 145) mukaan opettaja tarvitsee vuorovaikutustaitoja opettaakseen oman vahvan viestijäkuvan, kokemusta ja tietoa puheviestinnällisistä ilmiöistä sekä monipuolisen harjoitusvaraston. Vuorovaikutustaitojen kehittymiseen oppilas tarvitsee siis erilaisten harjoitteiden lisäksi tietoa vuorovaikutuksesta, jotta hän pääsee kehittämään siihen liittyviä taitojaan.

Vuorovaikutustaitojen merkityksen arvioidaan korostuvan tulevaisuudessa. Yhdenvertaiset lähtökohdat kaikille oppilaille mahdollistavana peruskoulun tehtävä onkin huolehtia, että erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat saavat samat mahdollisuudet toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Vuorovaikutusosaamista ovat esimerkiksi tehokas viestintä, kuuntelutaidot ja ryhmässä toimiminen. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ulkopuolella muissa oppiaineissa, esimerkiksi esitelmän pitämisessä. Lisäksi hyvät vuorovaikutustaidot ovat olennainen osa kouluarjen sujumista, esimerkiksi oppilaiden välisissä suhteissa. (Karvonen & Routarinne, 2020, s. 261–264.) Vuorovaikutustaitojen nostaminen erilliseksi osa-alueeksi äidinkielessä ja kirjallisuudessa on siis perusteltua.

Draama

Draama- ja teatteritaide ovat osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Tapio Toivanen (2009) kirjoittaa artikkelissaan *Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta,*

vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa draamakasvatuksesta peruskoulun kontekstissa. Hänen mukaansa (2009, s. 77) draaman ja teatterin opetukseen on selkeät perusteet perusopetuksen opetussuunnitelmassa, ja niiden opetus on tärkeää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimistavoitteissa olevien vuorovaikutustaitojen omaksumisen kannalta. Draamatyöskentelyä voi Toivasen (2009, s. 77) mukaan käyttää työtapana myös muissa oppiaineissa kuin äidinkielessä ja kirjallisuudessa, mutta sen opetuksen tulisi silti olla säännöllistä. Draamatyöskentely kehittää oppilaan pitkäjännitteisyyttä, keskittymiskykyä, itseluottamusta ja itsetuntemusta (Toivanen, 2009, s. 80–81).

Draamakasvatuksella on siis hyvät integrointimahdollisuudet muihin oppiaineisiin ja äidinkielen ja kirjallisuuden muihin sisältöihin, esimerkiksi kirjallisuuteen (Happonen, 2020, s. 252). Draamakasvatus ulottuu myös koulun ulkopuolelle. Toivasen (2012, s. 228–230) mukaan draamakasvatus mahdollistaa opetukseen hyvin myös koulun ulkopuolisen maailman mukaan ottamisen, kun tosi elämän tilanteita harjoitellaan ja mallinnetaan draaman keinoin. Draamakasvatukselle ei ole opetussuunnitelmassa omaa tarkkaa sisältökuvausta, vaan se nähdään kuuluvaksi vuorovaikutustaitojen alle. Tämän vuoksi draamakasvatusta toteutetaan hieman eri tavoin eri kouluissa ja pääasiassa se toteutuu puhe-, kuuntelu- ja argumentointitaitojen kehittämiseen liittyvissä sisällöissä. (Toivanen, 2012, s. 228–230.) Draamakasvatus on hyvä keino oppilaiden luovuuden kehittymiselle, sillä hyvin toteutettu draamaopetus kehittää oppilaan itsenäistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja. Draamakasvatus mahdollistaa nykyään vallalla olevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen toteuttamisen, sillä draamakasvatus antaa oppilaalle mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan ja toteuttaa itseään vapaasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Toivanen, Halkilahti & Ruismäki, 2013, s. 1172.) Draamakasvatus toteutuu siis osittain epäselvän sisältökuvauksen vuoksi eri tavalla eri luokissa.

Edellä on luotu kuvaus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen monipuolisuuteen ja laajuuteen eri osa-alueiden mukaisesti. Niin kuin jo mainittu, äidinkieli ei ole vain oppilaalle oppimisen kohde, vaan myös väline toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Näiden lisäksi kieli on koulussa väline muiden oppiaineiden oppimiseen ja opiskeluun. Seuraavassa luvussa tarkastelen tätä kyseisen oppiaineen ulottuvuutta.

2.1.2 Äidinkieli ja kirjallisuus välineaineena

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaine, jonka keskiössä on kieli. Kieli ei ole peruskoulussa vain oppimisen kohde, vaan myös väline, joka mahdollistaa muiden oppiaineiden oppi-

misen. Kieltä ja kielellä ei vain opiskella, vaan sen avulla ollaan myös vuorovaikutuksessa muihin. Vuorovaikutus toisiin ihmisiin on iso osa koko peruskoulua, ollaanhan koulussa jatkuvasti toisten ihmisten kanssa. Lähes jokainen oppii oman äidinkieltänsä jo ennen kouluun tuloa, mutta se ei tekstipainotteisessa koulukulttuurissa riitä. Muiden oppiaineiden ja äidinkielen ja kirjallisuudenkin oppimiseen tarvitaan kielen monipuolista hallintaa. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi erilaisten tekstien tuottamista sekä ymmärtämistä kuulemalla ja lukemalla. Lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen tekninen hallinta on avainasemassa opiskelussa. (Kosonen, 2006, s. 25–28.) Vollmer (2006, s. 5) toteaa, että oppimisen ja jokaisen oppiaineen kielellinen ulottuvuus on usein epäsuoraa, jolloin sen tiedostaminen voi olla vaikeaa tai sitä ei havaita.

Äidinkieli ja kirjallisuus on siis myös välineaine. Opetussuunnitelmassa on alakoulun luokka-asteiden kohdalla ennen oppiaineen kuvausta erillinen ”Kielikasvatus”-osio, jossa todetaan ”Oppilaat käyttävät eri kielten taitoaan kaiken oppimisen tukena eri oppiaineissa.” Tainio (2010, s. 108) toteaa, että äidinkieli ja kirjallisuus on koulun tärkein oppiaine siinä mielessä, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla opitut taidot ovat olennaisia sekä kaikkien muidenkin oppiaineiden että muunkin elämän kannalta. Tärkeiksi taidoiksi hän nimeää tekstitaidot, joilla tarkoitetaan yhteiskunnassa toimimisen kannalta välttämättömiä taitoja kuten kriittinen luku- ja kirjoitustaito, taito ymmärtää ja analysoida eri tekstilajeja konteksteissaan sekä vuorovaikutustaidot. (Tainio, 2010, s. 108.) Kyseistä oppiainetta tulee siis katsoa myös tästä näkökulmasta, kun tarkastellaan sen opetusta alakoulussa.

Koulussa monet oppiaineet, varsinkin lukuaineet, perustuvat asioiden lukemiseen ja niiden opetteluun esimerkiksi kirjoittamalla. Tästä hyvänä esimerkkinä ovat luku- ja tehtäväkirjat. Peruskoulussa kuuntelulla on iso merkitys oppimisen kannalta, sillä opetus tapahtuu osittain opettajaa kuuntelemalla. Monessa oppiaineessa on pyritty siirtymään kirjakeskeisestä opetuksesta toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Kuitenkin monien oppiaineiden kokeet perustuvat luettavaan alueeseen ja kirjallisiin tehtäviin, joten sujuva luku- ja kirjoitustaito on olennaista. Eri oppiaineiden yhteydessä olevat tavoitteet opetussuunnitelman perusteissa edellyttävät oppilaalta sekä luku- että kirjoitustaitoa (Kosonen, 2006, s. 27). Koulutehtävistä suoriutuakseen oppilaan on ymmärrettävä oppikirjojen kieltä (Kosonen, 2006, s. 27).

Lähes jokainen osaa äidinkieltään tullessaan kouluun ja suuressa osassa tapauksissa tämä on myös kieli, jolla opiskellaan. Oppiaineiden kieli poikkeaa lapsen näkökulmasta

kuitenkin siitä kielestä, jota hän käyttää arkielämässä esimerkiksi perheensä ja kavereidensa kanssa (Kosonen, 2006, s. 27). Kososen (2006, s. 27) mukaan myös eri tieteenalojen kielenkäyttö vaikuttaa kuhunkin tieteenalaan perustuvan oppiaineen kielenkäyttöön, ja luokanopettajan pitäisikin olla tietoinen koulun kielimuotojen monimuotoisuudesta. Äidinkielen (oppiaineen) kysymysten pohtiminen muiden oppiaineiden tunneilla ei ole pois muista oppiaineista – päinvastoin se on luokanopettajalle hyvä mahdollisuus äidinkielen (oppiaineen) tavoitteiden toteuttamiseen, ja keskustelu kielestä edistää kaikkien oppiaineiden sisältöjen oppimista (Kosonen, 2006, s. 27).

Myös vuorovaikutus ja draama voidaan nähdä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen välineaineen ominaisuudessa. Elina Harjunen ja Kauko Komulainen (2010) pohtivat, mitä oppilaan pitäisi oppia kyseisessä oppiaineessa peruskoulun aikana. He toteavat, että opetussuunnitelman laajat tavoitteet oppiaineeseen liittyen eivät voi toteutua vain työkirjan kanssa työskennellessä, vaan tavoitteiden saavuttaminen vaatii aikaa, kypsymistä, ymmärrystä ja vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa. He ehdottavat, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit keskittyisivät alakoulussa enemmän vuorovaikutteisuuden keskittyviä, sillä vuorovaikutustaitojen opettelu ja draaman työtavat sopivat myös esimerkiksi kieliopin opiskeluun. Kouluissa on käytössä monesti työjärjestys, jossa tietyt oppitunnit on varattu tietylle oppiaineelle tai äidinkielen ja kirjallisuuden tapauksessa jollekin oppiaineen osa-alueelle, mutta tässä saattavat osa-alueiden toisiaan tukevat mahdollisuudet jäädä käyttämättä. (Harjunen & Komulainen, 2010, s. 213–216.) Näillä mahdollisuuksilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kieliopin opetuksessa hyödynnetään draaman toimintatapoja, tai kirjallisuutta ja lukuharrastusta hyödynnetään draamakasvatuksessa ja kirjoittamisessa.

Oppilas tarvitsee äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taitoja myös myöhemmin elämässään, kuten jatko-koulutuksessa ja työelämässä. Lukutaidolla on merkitystä oppilaan myöhemmälle elämälle. Parsons ja Bynner (2002) raportoivat pitkittäistutkimuksestaan, jossa tutkittiin lukutaidon merkitystä syrjäytymisessä. Heidän mukaansa (Parsons & Bynner, 2002, s. 26) heikko lukutaito on merkittävä ennuste yhteiskunnasta, esimerkiksi jatkokoulutuksesta ja työelämästä syrjäytymiseen. Heikolla kielitaidolla voi siis olla pitkälle kantavat seuraukset. Edellä kuvatun mukaan luokanopettajalta vaaditaan siis monenlaista tietoa ja taitoa hänen toimiessaan kyseisen oppiaineen opettajana alakoulussa. Seuraavaksi tarkastelen luokanopettajan työtä ja koulutusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta.

2.2 Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan työssä ja koulutuksessa

Luokanopettaja opettaa luokkia 1-6 alakoulussa, jonka oppilaat ovat iältään 6-12-vuotiaita. Luokanopettajan tulee hallita kaikkien alakoulun vuosiluokkien opetettavat oppiaineet. Niin kuin on jo mainittu, äidinkieli ja kirjallisuus on eniten vuosiviikkotunteja saava oppiaine alakoulussa. Se on oppiaine, joka yleensä kuuluu luokanopettajan opetettavaksi. Tässä luvussa tarkastelen luokanopettajaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opettajana sekä sitä, miten kyseinen oppiaine näyttäytyy opettajankoulutuksessa.

2.2.2 Luokanopettaja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajana

Luokanopettajan työn luonne

Luokanopettaja opettaa tai hänellä on ainakin valmius opettaa kaikkia alakoulun oppiaineita. Hänellä täytyisi siis pedagogisen tietämyksen lisäksi olla osaamista kaikista opetettavista oppiaineista. Jyrhämä, Hellström, Uusikylä ja Kansanen (2016) tarkastelevat teoksessaan opettajan didaktiikkaa eli opetukseen liittyvää tietoa. Opetustapahtumaa voidaan kuvata didaktisella kolmiolla, jonka kärjissä ovat opettaja, oppilas ja opetettava sisältö. Opettajalla ja oppilaalla on pedagoginen suhde, jolla viitataan kaikkeen koulussa tapahtuvaan vuorovaikutukseen heidän välillään. Oppilaan tehtävä koulussa on opiskella opetussuunnitelman mukaiset sisällöt. Opettajan suhde tähän oppilaan ja sisältöjen väliseen suhteeseen on didaktinen. (Jyrhämä ym. 2016, s. 165–166.) Opetussuunnitelman yleiset tavoitteet voidaan luokitella *yleiseksi didaktiikaksi*, johon kuuluu esimerkiksi oppiaineiden ylittävä opetus ja arviointi. *Ainedidaktiikasta* voidaan puhua, kun opetusta tarkastellaan jostakin sisällöllisestä näkökulmasta, esimerkiksi oppiaineiden mukaan. Opetuksen edellytys on, että opettaja hallitsee opetettavan aineen sisällöt. (Jyrhämä ym. 2016, s. 24–25.)

Luokanopettajan suhdetta oppilaisiin ja oppiaineeseen on pyritty kuvaamaan erilaisilla malleilla. Didaktisen kolmion lisäksi suhteen luonnehtimiseen Syrjäläinen, Jyrhämä ja Haverinen (2004) käyttävät taso-mallia, jossa opettajan didaktista ajattelua jäsennetään eri ajatteluntasojen mukaan. Näihin tasoihin kuuluvat muuan muassa opettajan tietämys kunkin oppiaineen opetussuunnitelmassa määritellyistä tavoitteista ja sisällöistä. Opettajan didaktiseen tietoon kuuluu myös oppiaineen sisällönhallinta ja tieto siitä, millä menetelmillä se opetetaan parhaiten. Opettajan tulee mallin mukaan ottaa myös huomioon

erilaiset oppijat kussakin oppiaineessa ja osata luoda oppiaineeseen sopivaa materiaalia. Didaktinen suhde muodostuu pedagogisen suhteen läpi, eli opettajan pedagoginen ja didaktinen tieto liittyvät kiinteästi yhteen. Opettajan pedagoginen tieto on tietoa kasvatuksesta. (Syrjäläinen, Jyrhämä ja Haverinen, 2004.)

Luokanopettajan työtä opetuksen sisältöjen osalta ohjaa opetussuunnitelma. Jyrhämän ym. (2016, s. 134–135) mukaan Suomessa opettajilla on kuitenkin didaktinen vapaus eli vapaus päättää oppiaineen opettamisen toteuttamistavasta. Oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmaa ja ovat siten paljon opetuksessa käytetty opetusväline, mutta opettajalla on myös mahdollisuus käyttää muita välineitä ja tapoja (Jyrhämä ym. 2016, s. 134). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa voidaan olettaa olevan käytössä monia eri opetuksen toteuttamistapoja didaktisen vapauden pohjalta sekä oppiaineen monipuolisen luonteen takia. Opettaja on kuitenkin vastuussa siitä, että oppilaalle opetetaan kaikki opetussuunnitelmassa olevat sisällöt.

Luokanopettaja tarvitsee työssään siis didaktista ja pedagogista tietoa. Ball, Thames ja Phelps (2008) kirjoittavat opettajan oppiaineen hallinnasta matematiikan näkökulmasta, mutta toteavat, että malli on sovellettavissa kaikkiin oppiaineisiin. Opettajan tulee hallita opetettavan oppiaineen sisältötieto sekä pedagoginen tieto eli oppimiseen ja oppilaisiin liittyvä tieto. Näiden kummankin hallinta on keskeistä tehokkaan ja hyvän opetuksen toteuttamiseksi, sillä ilman pedagogista tietoa opettaja ei pysty opettamaan oppiaineen sisältötietoa tehokkaasti. Myöskään pelkkä opettajan pedagoginen tieto ei riitä opettamaan oppiaineen sisältöä niin, että oppilas ymmärtää sen kokonaisvaltaisesti. (Ball ym., 2008, s. 404.) Tästä näkökulmasta Suomen luokanopettajakoulutuksen kurssit liittyen pedagogiikkaan ja oppiaineiden didaktiikkaan antavat hyvät lähtökohdat opettamiselle. Jokaisen oppiaineen kohdalla voidaan kuitenkin pohtia, mikä määrä sisältötietoa on tarpeeksi. On lähes mahdoton tehtävä olla asiantuntija kaikissa oppiaineissa. Myös Myhill, Jones ja Watson (2013) tutkivat, miten opettajan sisältötiedon määrä vaikuttaa opetukseen. He tutkivat englantilaisen peruskoulun opettajia ja selvittivät, mikä merkitys opettajien kielioppitietoudella on kirjoittamisen opetukseen. Heidän mukaansa (Myhill ym., 2014, s. 29–30) oppiaineen didaktiikan tietoudella eli sillä, miten tässä tapauksessa kielioppia opetetaan, on tärkeämpi rooli kuin kieliopin sisältötiedolla.

lina Männikkö (2019) tutki väitöstutkimuksessaan luokanopettajien reflektioita hyvän opetuksen ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Hänen osatutkimuksiansa mukaan (Männikkö, 2019, s. 72) yksi tärkeä opetukseen liittyvä ulottuvuus opettajan reflek-

tiossa on oppilaan ja opetettavan oppiaineen välissä tasapainoilu. Nämä eivät ole toisilleen vastakohtaisia, vaan täydentävät toisiaan. Opettajan keskittyessä oppilaaseen hän ottaa myös oppiaineen sisältötiedon huomioon. Sisältötiedon hallinta ja ainedidaktiikka yhdessä oppilaaseen liittyvän pedagogisen tiedon kanssa mahdollistavat opettajalle oppilaan oppimisen tukemisen. (Männikkö, 2019, s. 72.) Lisäksi Männikkö (2019) kuvaa muita ulottuvuuksia, jotka vaikuttavat opettajan reflektioihin. Näitä ovat yksilön ja luokan, muodollisen tiedon ja omien näkemyksien, yksityiskohtien ja kokonaisuuksien sekä ennakko-odotuksien ja todellisten tapahtumien välillä tasapainoilu. (Männikkö, 2019, s. 72–75.) Kansanen (2014, s. 18) mukaan monenlaiset opettajat voivat olla hyviä opettajia, eikä sama opettaja ole välttämättä hyvä opettaja kaikille. Joku voi olla omimillaan alkuopetuksessa, kun taas joku onnistuu parhaiten vanhempien oppilaiden kanssa. Tärkeää on, että opettajalla on asiantuntemusta eli tietoa ainesisällöistä ja pedagogiikasta. (Kansanen, s. 2014, s. 18.) Tästä ja edellisistä huomataan, että luokanopettajan työ on monipuolista ja siinä on oppiaineen sisällön lisäksi paljon muitakin ulottuvuuksia.

Luokanopettajien ja aineenopettajien välisestä eroista

Luokanopettajan ja aineenopettajan työnkuva eroaa siinä, että aineenopettaja opettaa yleensä vain yhtä tai kahta oppiainetta. Hänellä on kuitenkin samalla lailla tietoa oppiaineen tiedonalasta ja pedagogiikasta kuin luokanopettajallakin. Luokanopettajalla on opetettavanaan eri ikäiset oppilaat ja eri määrä oppiaineita kuin aineenopettajalla. Heinosen (2005, s. 229) tutkimuksen mukaan aineenopettajat pitivät aineenhallintaa opetuksen ja oppimistulosten kannalta tärkeämpänä kuin luokanopettajat. Heinonen (2005) on tutkinut peruskoulun opettajien (n=180) käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Luokanopettajien ja aineenopettajien oppikirjojen käytössä oli joitakin eroja. Tutkimuksen luokanopettajien käsitysten mukaan 1-6 luokilla edetään eniten oppikirjan mukaan äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa. Tutkimuksen luokanopettajat käyttivät oppikirjoja kuitenkin sisältöjä soveltaen, mikä erotti heidät aineenopettajien oppikirjojen käytöstä. Oppikirjasta katsottiin olevan apua myös eriyttämiseen. Sekä luokan- että aineenopettajien mielestä hyvä oppimateriaali on selkeä, oppilaita innostava ja motivoiva, eriyttämistä helpottava, monipuolisesti eri opetusmenetelmien käyttöä tukeva ja opettajan työtä helpottava (esimerkiksi hyvät opettajanoppaat). Luokanopettajat korostivat kuitenkin hyvän opettajanmateriaalin merkitystä enemmän kuin aineenopettajat. (Heinonen, 2005, s. 191 ja s. 227–233.) Heinosen (2005) tutkimuksen mukaan oppikirjoilla on siis tärkeä osuus luokanopettajan opetuksessa, mutta opetus ei pohjaudu pelkästään niihin. Äidinkieli ja kirjallisuus on luokanopettajien mielestä kuitenkin sellainen oppiaine, jossa käytetään eniten oppikirjoja.

Myös Liisa Tainio, Ulla Karvonen ja Sara Routarinne (2015) ovat tutkineet äidinkieleltä ja kirjallisuutta opettavien luokan- ja aineenopettajien (n=241) käsityksiä oppimateriaalien valinnasta ja käytöstä opetuksessa. Tutkimuksen mukaan sekä luokan- että aineenopettajat valitsevat opetuksessa käytettävän oppikirjan useimmiten yhdessä kollegojensa kanssa. Luokanopettajille opettajanoppaalla oli isompi merkitys oppikirjan valinnan kannalta kuin aineenopettajille, kuten myös Heinosen (2005) tutkimuksessa. Luokanopettajat myös käyttivät oppituntien suunnittelussa enemmän opettajanopasta kuin aineenopettajat. Aineenopettajista 64 % ei noudattanut opetuksessa oppikirjan etenemisjärjestystä, kun taas luokanopettajista näin ilmoitti vain 4 %. Luokanopettajista 60 % ilmoitti noudattavansa enimmäkseen oppikirjan työjärjestystä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. (Tainio, Karvonen & Routarinne, 2015, s. 193–200.) Tutkimuksien mukaan luokanopettajille oppikirja ja opettajanopas ovat tärkeitä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa.

Vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden opetus muodostaa jo opetussuunnitelmankin perusteella kokonaisuuden, joka etenee alakoulusta yläkouluun, on näiden välillä eroja. Kuten jo aiemmin mainittiin, yläkoulussa tätä oppiainetta opettavat aineenopettajat. Kauppinen, Heinonen ja Aalto (2011) pohtivat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen jatkumoa alakoulusta yläkouluun. Heidän mukaansa (2011, s. 378) äidinkielen ja kirjallisuuden opetus voi jäädä oppilaalle pirstaleiseksi, jos siitä ei muodostu selkeää jatkumoa ala- ja yläkoulun välille. He pohtivat syitä sille, ettei jatkumo ole toteutunut, ainakaan oppimistuloksien perusteella. Yhtenä syynä he mainitsevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppikirjakeskeisyyden. Luokanopettajat käyttävät usein oppikirjaa ja sen etenemistapaa opetuksessa. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjat saattavat luoda oppilaalle kuvaa ”pala palalta” etenevästä kielen opiskelusta, jossa asiat eivät luontevasti liity yhteen. Lisäksi oppikirjoissa on suppeasti harjoituksia yhtä asiaa kohden. (Kauppinen ym., 2011, s. 381.) Olisi siis toivottavaa, että luokanopettaja käyttäisi myös muita materiaaleja kuin oppikirjaa opetuksessaan. Oppilaat hyötyisivät siitä, jos äidinkielen ja kirjallisuuden opetus näyttäytyisi yhtenä kokonaisuutena. Tähän luokanopettaja tarvitsee oppikirjan ja opetussuunnitelman lisäksi omaa tietämystä ja taitoa.

Luokanopettajan oma asenne oppiaineeseen

Luokanopettajan omaa asennetta oppiainetta kohtaan ja sen vaikutusta oppilaiden asenteisiin on tutkittu vähän. Tutkimusta on tehty lähinnä matematiikan oppiaineen kontekstissa. Tiedetään kuitenkin, että opettajan toiminnalla, opetuskäytännöillä ja vuorovaikutuksella on yhteys oppilaiden motivaation syntymiselle, kehittymiselle ja ylläpitämiselle (Lerkkanen & Pakarinen, 2018, s. 136). Tästä voidaan päätellä, että luokanopettajan

kiinnostunut ja innostava asenne kutakin oppiainetta kohtaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden motivaatioon.

Matematiikan oppiaineeseen liittyen tutkimukset osoittavat, että opettajan positiivisella asenteella on yhteys oppilaiden positiiviseen asenteeseen (Mensah, Okuere & Kuran-chie, 2013, s. 137). Kyseisessä tutkimuksessa tutkittavina opettajina oli lukiota vastaavan koulun matematiikan opettajat. Voidaankin olettaa, että aineenopettajilla asenne ja kiinnostus omaa oppiainetta kohtaan on hyvä. Luokanopettajalla saattaa olla erikoistumisalansa vuoksi myös jokin oppiaine, johon hänellä on laajempi pätevyys, mutta muuten luokanopettajalle kuuluvat tasapuolisesti kaikki oppiaineet (ellei koulukohtaisesti muuta ole päätetty). Kiinnostus ja oma asenne oppiaineisiin saattaa silloin vaihdella eikä näin ollen voida olettaa, että kaikki luokanopettajat ovat tasapuolisesti yhtä kiinnostuneita kaikista oppiaineista. Kalle Juuti ja Jari Lavonen (2018) pohtivat artikkelissa kiinnostusta oppilaiden ja opettajien näkökulmasta. He (2018, s. 145) toteavat, että luokanopettaja ei voi olla kaikkien opettamiensa oppiaineiden tiedonalojen asiantuntija. Siksi näiden opettajalle vieraat oppiaineet ja niihin suhtautuminen ovat oppilaiden kiinnostuksen kehittymisen kannalta kriittisiä. Juuti ja Lavonen (2018, s. 146) kuitenkin toteavat, että opettajalla on mahdollisuus kehittää omaa kiinnostustaan hänelle ”vieraisiin” oppiaineisiin.

Myös luokanopettajien lukuinnon vaikutusta oppilaisiin on tutkittu. Kauppinen ja Aerilan (2019, s. 152) mukaan luokanopettajat jakautuvat kirjallisuuden harrastajiin ja niukasti lukeviin. Suurin osa tutkimuksen luokanopettajista ilmoitti harrastavansa lukemista. Kummallakin ryhmällä oli kuitenkin myönteinen suhtautuminen fiktiiviseen kirjallisuuteen ja heidän kirjallisuudenopetuksen käytänteet olivat samantapaisia. Kuitenkin kirjallisuuden harrastajat suosivat tunneillaan fiktiivistä kirjallisuutta oppimateriaalina ja käyttivät yhteistoiminnallisia oppimisen menetelmiä niukasti lukevia laajemmin. (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 152–154.) Luokanopettajan omalla kiinnostuksella oppiaineen sisältöjä kohtaan voi siis olla vaikutusta myös opetusmenetelmien valintaan. Liisa Tainio (2010, s. 109) huomauttaakin, että opettajalla on tämän lisäksi mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten mielenkiintoiseksi kukin oppiaine koetaan. Hän (2010, s. 109) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan oppilaat arvostavat opettajiensa asiantuntijuutta. Vaikka luokanopettajat suhtautuvat äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen yleensä antaumuksellisesti, niin kuin kaikkiin opettamiinsa oppiaineisiin, saattaa riittävän asiantuntijuuden puute johtaa siihen, että oppiaine ei välity oppilaille opettajan kautta kiinnostavana (Tainio, 2010, s. 109–110).

Erilaisia tapoja toimia luokanopettajana on siis yhtä paljon kuin on opettajiakin. Tietyt asiat ovat kuitenkin ohjaamassa jokaisen opettajan työtä. Olli Luukkainen (2004) tarkastelee väitöskirjassaan opettajuutta. Hänen (2004, s. 67) mukaansa opettaja voi toteuttaa työtään luokkahuoneessa melko itsenäisesti, mutta hän työskentelee kuitenkin järjestetyssä instituutiossa, jota ohjaavat erilaiset koulutuspoliittiset rakenteet kuten opetussuunnitelma. Luukkainen (2004, s. 304) toteaa, että opettaja tulkitsee opetukseen liittyvää normistoa kuitenkin aina henkilökohtaisen näkemyksensä kautta. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella opettamista jokaisen opettajan henkilökohtaisten käsitysten ja kokemusten kautta, sillä opetus ei toteudu aina samalla tavalla yleisestä normistosta huolimatta. Iso merkitys opettajaksi kasvamisella on luokanopettajakoulutuksella. Seuraavaksi tarkastelen luokanopettajakoulutusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa.

2.2.1 Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutus on muuttunut vuosien varrella vastaamaan nykypäivän tarpeita ja päivittyvää opetussuunnitelmaa. Luokanopettajilla voi siis olla eri opiskeluaikakohdan takia hieman erilainen koulutus. Käsittelen tässä luvussa pääasiassa sitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine on näyttäytynyt luokanopettajakoulutuksessa 2000-luvulla. Pohdin myös sitä, millaisen valmiuden luokanopettajakoulutus antaa kyseisen opettamiselle.

Suomessa on yliopistotasoinen luokanopettajakoulutus, ja sinne hakee vuosittain satoja ihmisiä (Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto, 2020). Luokanopettajakoulutuksessa opiskelija opiskelee kasvatustieteen tai kasvatuspsykologian tieteenalan sekä ainedidaktiikan opintoja. Opintojen lisäksi opiskelijan opettajuuden kehittymiseen vaikuttavat hänen henkilöhistoriansa. Tuula Laine (2004) tarkastelee väitöskirjassaan opettajuuden kehittymistä luokanopettajakoulutuksessa. Hän (2004, s. 232–233) esittää, että luokanopettajan ammatillinen identiteetti näyttää rakentuvan sille kasvattajan ideaalille, joka luokanopettajaopiskelijalla oli jo koulutukseen tullessaan. Opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyy opettajan itse tärkeäksi kokemat asiat, opettajakoulutuksessa koetut tärkeät asiat ja opettajan ammatissa koetut tärkeät asiat (Laine, 2004, s. 234). Opettajuuteen liittyy siis koulutuksen ja työelämän kokemusten lisäksi itselle henkilökohtaisesti tärkeät asiat, jotka rakentuvat esimerkiksi omista koulumuistoista tai opettajan tärkeinä pitämistä elämänarvoista.

Opettajien omia koulumuistoja on tutkittu jonkin verran. Uusiautti, Heikkilä & Määttä (2012) tutkivat opettajaopiskelijoiden omien koulumuistojen vaikutusta ammatillisen

identiteetin kehittymiseen. He (2012, s. 225) esittävät, että opettajaopiskelijoiden omat koulumuistot ovat tärkeässä osassa ammatillista kehittymistä sekä myöhemmin opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumista. Opiskelijat muun muassa nimesivät piirteitä, joita he haluaisivat liittää omaan opettajuuteensa. Nämä piirteet olivat osittain poimittu heidän omien koulu aikaisten opettajiensa piirteistä. (Uusiautti, Heikkilä & Määttä, 2012, s. 225.) Katariina Stenberg (2016, s. 11–16) pohtii opettajan identiteetin muotoutumista ja toteaa, että ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyy opettajan oman arvomaailman, uskomusten ja käsityksien tiedostaminen ja pohtiminen eli reflektointi. Näihin liittyy myös kunkin opettajan omat koulukokemukset ja esimerkiksi sitä kautta muotoutuneet ihanneopettajan piirteet (Stenberg, 2016, s. 11–16.) Opettajan omilla koulukokemuksilla ja sen aikaisilla opettajilla on siis vaikutusta ammatilliseen identiteettiin.

Luokanopettajaopiskelijoita on tutkittu äidinkielen ja kirjallisuuden kontekstissa. Mirja Tarnanen, Eija Aalto, Merja Kauppinen ja Reeta Neittaanmäki (2013) tutkivat ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden (n=152) kielikäsityksiä ja kielellistä tietoisuutta sekä heidän suhtautumistaan äidinkieleen ja kirjallisuuteen oppiaineena. Opiskelijat suhtautuivat oppiaineeseen myönteisesti ja pitivät sitä hyödyllisenä ja kiinnostavana (yli 70 % opiskelijoista). Tutkimus osoitti myös, että opiskelijoiden mielestä kirjalliset taidot ovat suullisia taitoja tärkeämpiä äidinkieleessä ja kirjallisuudessa. Kirjoittaminen nähdään ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa harjoitettavana taitona, eikä muiden oppiaineiden roolia taidon harjaannuttamiseksi tunnusteta tai pidetä yhtä tärkeänä. (Tarnanen ym., 2013, s. 178–179.) Tarnanen ym. (2013, s. 179) eivät näe aineenopettajien ja luokanopettajien asiantuntijuuden vertailua järkevänä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyen, vaan he korostavat luokanopettajan mahdollisuutta integroida eli yhdistellä kaikkia opetettavia oppiaineita ja kohdata oppilas kokonaisvaltaisesti. Näiden avulla kielitietoisuus voisi olla osa luokanopettajan opettajuutta ulottuen jokaiseen oppiaineeseen. (Tarnanen ym., 2013, s. 179.) Voi olla, että luokanopettajaopiskelijoiden kyky integrointiin ja oppiainerajoja ylittävään ajatteluun kehittyy vasta opiskelujen loppupuolella tai työelämässä. Opiskeluihin olisi kuitenkin tärkeä tuoda ajatus siitä, että kielikasvatus ulottuu koko kouluun ja kaikkiin oppiaineisiin äidinkielen ja kirjallisuuden lisäksi.

Luokanopettajakoulutukseen kuuluvasta suomen kielen opetuksesta on erilaisia mielipiteitä. Auli Hakulinen ja Jyrki Kalliokoski (2009) tarkastelevat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta peruskoulussa ”Suomen kielen tulevaisuus” -verkkojulkaisussa. He nostavat (2009, s. 59–65) esiin luokanopettajakoulutuksen tämän oppiaineen kontekstissa. Luokanopettajakoulutuksessa on opintoja pedagogiikassa ja didaktiikassa, joiden lisäksi opiskelija voi valita itselleen sivuaineen eli yleensä jonkin peruskoulussa opetettavan

oppiaineen, johon hän perehtyy laajemmin. Vain osa luokanopettajista siis erikoistuu äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Luokanopettajalta vaadittaisiin kuitenkin oppilaiden osaa-
mistavoitteisiin nähden laajaa perehtyneisyyttä tähän oppiaineeseen. Suomen kielen
professorit Hakulinen ja Kalliokoski (2009, s. 61) vaativat luokanopettajakoulutukseen
kurssin suomen kielen rakenteesta, tietoa suomen kielen vaihtelusta ja tietoa puhutun ja
kirjoitetun kielen keskeisistä eroista. (Hakulinen & Kalliokoski, 2009, s. 59–65.) Tällä het-
kellä luokanopettajaopiskelijoille pakollisia äidinkielen ja kirjallisuuden kursseja on kaksi,
yhteensä kahdeksan opintopisteen verran. Toinen keskittyy suomen kieleen ja toinen
lastenkirjallisuuteen. (Weboodi, Kasvatustieteiden kandidaatin tutkintorakenne.) Luo-
kanopettajaopiskelijoilla opetusharjoittelut täydentävät näitä kursseja (Rättyä, 2017, s.
37).

Vaikka luokanopettajat opiskelevat äidinkieltä ja kirjallisuutta niille tarkoitetuilla kursseilla
ja opetusharjoittelussa, eivät kaikki opiskelijat ole tai koe olevansa tarpeeksi harjaantu-
neita esimerkiksi kaikissa tämän oppiaineen osa-alueissa, esimerkiksi kielitiedossa. Kai-
kille opiskelijoille ei välttämättä tule harjoitteluissa opetettavaksi kielitiedon aihepiirin op-
pitunteja, ja heidän oma käsityksensä kielitiedon hallinnasta saattaa jäädä vääristy-
neeksi (Rättyä, 2017, s. 65). Luokanopettajaopiskelijoiden valmiutta opettaa äidinkieltä
ja kirjallisuutta on tutkittu jonkin verran, lähinnä erilaisilla opiskelijoille teetetyillä kieliop-
pistesteillä. Lisäksi on tutkittu heidän käsityksiään kielen rakenteesta. Anneli Kauppinen
(2006) testasi luokanopettajaopiskelijoiden (n=130) kielioppitaitoja. Hyväksytysti testin
suoritti tästä joukosta hieman yli puolet (55 %) luokanopettajaopiskelijoista. Opiskelijoilla
oli hankaluuksia lauseenjäsenten, sanaluokkien ja sijamuotojen kanssa. Kauppinen
(2006, s. 5) pohtii, kuinka paljon luokanopettajan pitää tietää suomen kielen rakenteesta
ja millaista pedagogiikkaa kielen rakenteen opettamiseen tulisi soveltaa. Kovin paljon
näihin ei ehditä luokanopettajaopintoihin kuuluvien äidinkielen ja kirjallisuuden kurssien
aikana perehtyä. (Kauppinen, 2006, s. 2–5.)

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kieliopista on myös tutkittu sillä ajatuksella, että
omien virheellisten käsitysten tunnistaminen ja korjaaminen olisi tärkeää opiskeluvai-
heessa. Liisa Tainio ja Jenni Marjokorpi pohtivat artikkelissaan (2014) luokanopettajien
ja luokanopettajaopiskelijoiden kielioppitaitoja. Heidän mukaansa (2014, s. 2–3) luokan-
opettajan on vaikea hahmottaa kokonaiskuvaa kielestä järjestelmänä, jos yksityiskohdat
tuottavat hankaluuksia. Tietoa kielestä järjestelmänä tarvitaan, kun opetetaan suomen
kieltä opetussuunnitelman laajan tekstikäsityksen mukaisesti. Tainio ja Marjokorpi (2014,
s. 3) esittelevät ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoille (n=128) vuonna 2011
teetetyn kielioppiin liittyvän kyselyn tuloksia. Opiskelijat eivät olleet kyselyn aikana vielä

käyneet kieliopin didaktiikkaa käsittelevää kurssia. Opiskelijoiden piti tunnistaa virkkeistä eri lauseenjäseniä. Esimerkiksi subjektin tunnisti vain 9 % opiskelijoista. Lisäksi opiskelijoiden piti erottaa lause virkkeestä, missä onnistui 38 % vastanneista. Onnistumislukujen lisäksi tarkasteltiin sitä, miten opiskelijat sanallistivat ja perustelivat tekemiään valintoja. Mitä monipuolisemmin vastaaja käytti eri perusteluita (esimerkiksi ”Objekti on tekemisen kohde”) sitä todennäköisemmin hän onnistui lauseenjäsenten tunnistamisessa. Tainio ja Marjokorpi (2014, s. 4) ehdottavatkin tällaisen kielioppitestin tekemistä kaikille luokanopettajaopiskelijoille. Testin avulla päästään tarkastelemaan opiskelijoiden käsityksiä kieliopista ja sen yksityiskohdista korjaamaan mahdollisia vääriä käsityksiä. (Tainio & Marjokorpi, 2014, s. 1–5.) Luokanopettajakoulutukseen tarvittaisiin siis opetusta, joka auttaisi opiskelijaa tunnistamaan omat harjoittelun kohteensa.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä suomen kielestä on tutkinut myös Kaisu Rättyä (2013), joka esittelee artikkelissaan tuloksia opiskelijoiden metakielen hallintaa sanaluokkiin liittyvässä kielennystehtävässä. Metakielellä tarkoitetaan sitä, miten kielestä puhutaan. Vastauksia kertyi yhteensä 90. Tehtävä toteutettiin opiskelijoille ennen kielioppiin liittyvän opintojakson alkua. Tuloksien mukaan luokanopettajaopiskelijoilla oli vaikeuksia määritellä esimerkiksi partikkeleita ja adjektiiveja sekä soveltaa sanaluokkakäsitteitä. Artikkelissa todetaan, että testi antoi kuitenkin tärkeää tietoa opiskelijoiden metakielellisistä taidoista ennen opintojakson alkua. Testistä saadut tiedot auttoivat myös opintojakson suunnittelussa. (Rättyä, 2013, s. 19–32.) Johtopäätökset ovat siis samat, kuin edellisessä kappaleessa kuvatut.

Edellä on eritelty luokanopettajakoulutusta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa. Monet tutkimukset korostavat sitä, ettei luokanopettajakoulutuksessa tarjota riittävästi opetusta tämän aineenhallintaan. Edellä on todettu kuitenkin myös, että luokanopettajan työssä korostuvat opettajan pedagoginen ja didaktinen tieto. Didaktiseen tietoon liittyy kuitenkin kiinteästi perustietojen hallinta opetettavasta oppiaineesta. Luokanopettajakoulutukseen tarvittaisiin opetusta, joka keskittyy opiskelijoiden omiin käsityksiin kielitiedosta. Tunnistamalla mahdollisesti vääriä käsityksiään opiskelija voisi kehittyä kielen asiantuntijana. Opettajan identiteetin kehitykseen luokanopettajakoulutuksessa vaikuttavat siellä opittujen asioiden lisäksi opiskelijan omat henkilökohtaiset uskomukset ja koulukokemukset. Opettaja vaikuttaa näiden kautta myös oppilaisiin. Seuraavassa luvussa tarkastellaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen käytäntöön liittyviä kysymyksiä monenlaisten oppijoiden kontekstissa.

2.3 Monenlaisia oppijoita

Tässä luvussa tarkastelen peruskoulun alaluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta monenlaisten oppilaiden kontekstissa. Niin kuin aiemmin on todettu, koulussa on erikielisiä oppilaita. Kaikkien äidinkieli ei ole suomi tai jokin muu Suomen virallisista kielistä. Oppilas voi opiskella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä. Tämän lisäksi hän voi saada oman äidinkielen opetusta. Luokassa voi olla äidinkielenään suomea puhuvia oppilaita, jotka tarvitsevat kuitenkin tukea tässä oppiaineessa esimerkiksi erilaisten oppimisvaikeuksien vuoksi. Viimeisessä alaluvussa erittelen tutkimustuloksia, joita on saatu oppilaiden omista asenteista äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan.

2.3.1 Monikulttuurinen koulu

Oppilas voi opiskella suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää, jos hänen äidinkieltensä on muu kuin suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta (Opetushallitus, 2019, s. 3). S2-opetus on tarkoitettu oppilaalle, jonka kielitaito ei vielä riitä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun (Opetushallitus, 2019, s. 3). Opetuksen järjestelyistä päättävät oppilaan opettaja/opettajat sekä oppilaan huoltajat. S2-opetus voidaan järjestää esimerkiksi suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kanssa yhdessä samaan aikaan. Tällöin S2-oppilaalla on kuitenkin omaan oppimääräänsä sisältyvät tavoitteet ja sisällöt. Olisi kuitenkin hyvä, että S2-oppilas tutustuisi hänen omat tavoitteensa huomioon ottaen suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän sisältöihin, sillä tarvittavan taitotason saavuttaessaan hän voi siirtyä tähän oppimäärään. Kun oppitunnit pidetään suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä -oppimäärässä samanaikaisesti, on luokanopettajan ja mahdollisen S2-opettajan tehtävä eriyttää opetus kaikille luokassa oleville sopivaksi. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi eri oppikirjoja ja tehtävien mukauttamista oppilaan tarpeiden mukaan. (Opetushallitus, 2019, s. 3–7.) Opetushallituksen (2017) vieraskielisten koulutusta koskevassa raportissa todetaan, että suomea toisena kielenä opiskeleva peruskoulun oppilas osallistuu yleensä muutaman tunnin viikossa S2-opetukseen ja lisäksi suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän tunneille (Opetushallitus, 2017, s. 30).

Suomalaisessa peruskoulussa S2 -oppilaat ovat yleensä maahanmuuttajataustaisia lapsia. Suomessa asui vakituisesti 2019 vuonna 412 644 äidinkieleltään vieraskielistä henkilöä. Koko väestöstä vieraskielisten osuus on 7 %. Vuoden 2019 lopussa vieraskielisten

osuus oli korkein Uudenmaan maakunnassa (14 % väestöstä) ja pienin Etelä-Pohjanmaalla (2 % väestöstä). Kunnittain tarkasteltuna vieraskielisten osuus väestöstä oli korkein Vantaalla (20 %), Espoossa (18 %) ja Helsingissä (16 %). (Tilastokeskus, 2020, s. 3.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat jakautuvat siis epätasaisesti suhteessa Suomen kuntiin. Tämä tarkoittaa sitä, että joissain kunnissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole juuri ollenkaan ja joissain kunnissa heitä on paljon suhteessa suomalaisiin oppilaisiin. Esimerkiksi Vantaalla maahanmuuttajataustaisia oppilaita on paljon suhteutettuna kantasuomalaisiin oppilaisiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 28 ja 86) määritellään monikielisyys arvostettavaksi asiaksi ja se nähdään positiivisena. Heini Lehtosen (2019) mukaan Suomen koulut on kuitenkin rakennettu yksikielisyyden normin mukaisesti, millä hän viittaa siihen, että Suomessa on tavallista oppia kotona toinen kansalliskielistä. Lehtonen (2019) on keskustellut tutkimuksiinsa liittyen opettajien kanssa heidän monikielisyyteen liittyvistä ajatuksistaan ja havainnut esimerkiksi sen, etteivät opettajat ole varmoja, hankaloittaako useamman kielen käyttö koulussa suomen kielen oppimista. Opettajat myös miettivät, miten he voivat ottaa huomioon kieliä, joita he eivät itse osaa (Lehtonen, 2019).

Miten luokanopettaja voisi sitten ottaa oppijoiden erilaisuuden huomioon muuten kuin eriyttävien oppimateriaalien avulla? Eija Aalto ja Merja Kauppinen (2011) pohtivat monikielistä äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Monikielisellä oppilaalla he viittaavat oppilaaseen, jonka äidinkieli ei ole suomi. On kuitenkin tärkeä huomata, etteivät äidinkieleenään suomea puhuvat oppilaatkaan ole luokassa samanlaisia tai yksikielisiä, sillä oppilaiden kielelliset resurssit vaihtelevat paljon. Monikielisyyden huomioon ottava opetus hyödyntää oppilaiden laajaa kielirepertoaria ja kulttuurista osaamista, mikä onnistuu yhteistoiminnallisissa ja tutkivaan oppimiseen pohjautuvissa aktiviteeteissa. (Aalto & Kauppinen, 2011, s. 20.)

Luokanopettajan kokemukset suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden opetuksesta voivat siis vaihdella suurestikin sen mukaan, missä kunnassa luokanopettaja on työskennellyt. Kokemuksen mukaan karttavat tiedot ja taidot johtavat siihen, että luokanopettajilla saattaa olla eritasoista pätevyyttä S2-opetukseen. Maisa Martin ja Sanna Voipio-Huovinen (2012) tutkivat haastattelemalla helsinkiläisten yläkoulujen aineenopettajien (n=14) suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin ja heidän monikielisyyteensä. Kaikki haastatellut opettajat olivat myös luokanvalvojia eli

heillä oli joku tietty luokka vastuullaan lukuvuoden ajan (esimerkiksi yhteydenpito koteihin ja luokanvalvojan tunnit). Opettajista noin puolet suhtautui positiivisesti ja kiinnostuneesti maahanmuuttajaoppilaiden monikielisyyteen. Toinen puoli suhtautui välinpitämättömästi tai jopa negatiivisesti maahanmuuttajaoppilaitensa monikielisyyteen. Kaikkia näitä opettajia yhdisti kuitenkin se, että heidän tietonsa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetuksesta ja monikielisyydestä koulussa oli vanhentunutta. Osalla ei ollut tietoa esimerkiksi siitä, mitä kulttuurisesta moninaisuudesta säädetään opetussuunnitelmassa. Opettajat kokivat, että heillä ei ollut tarpeeksi aikaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeiden huomioimiseen. Martin ja Voipio-Huovinen (2012, s. 114) huomauttavat, että ajanpuutteen lisäksi opettajat saattavat priorisoida ajankäyttönsä eri tavalla ja joillekin maahanmuuttajataustaisen oppilaan opetus voi tuntua taakalta, kun taas jotkut pitävät sitä positiivisena. (Martin & Voipio-Huovinen, 2012, s. 112–116.) Tämän tutkimuksen aikainen tilanne on saattanut muuttua nyt 2020-luvulla, kun opettajien tietoisuus saattaa olla lisääntynyt vuodesta 2012.

Luokanopettajien erilaisia kokemuksia S2-oppilaista selittävät työskentelypaikkakunnan lisäksi myös oppilaiden vaihtelevat erot suomen kielen taidoissa. Annukka Muuri (2014) selvitti väitöstutkimuksessaan, millaista vaihtelua maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidoissa on kuudennella luokalla. Hän tutki myös erilaisten taustamuuttujien yhteyttä maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taitoon. Tutkimukseen osallistuneista (n=219) yli puolella oli tyydyttävä suomen kielen taito kielitestin mukaan. Mitä kauemmin oppilas oli ollut Suomessa, sitä parempi hänen kielitaitonsa oli. Lisäksi huomattiin, että vanhempien koulutustaso vaikutti oppilaiden kielitaitoon: mitä korkeammin koulutettuja oppilaan vanhemmat olivat, sitä parempi oli oppilaan kielitaito. Sujuvasti suomen kieltä osaavat oppilaat eivät opiskelleet erillisessä S2-ryhmässä eivätkä olleet käyneet valmistavassa opetuksessa. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan he osasivat puhua, kirjoittaa ja lukea paremmin toisella kielellään eli suomen kielellä kuin omalla äidinkiellellään. Kielitestissä keskimäärin kaikki pärjäsivät heikoiten luetun ymmärtämisessä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että luetun ymmärtämistä tulisi harjoittaa enemmän niin S2-opetuksessa kuin myös muissa oppiaineissa. (Muuri, 2014, s. 176–188.)

Luokanopettajan asenne monikulttuuriseen kouluun vaikuttaa siihen, miten hän kokee erikieliset oppilaat. Outi Soilamo (2014) tutki luokanopettajien ajatuksia koulun ja oppilasryhmän monikulttuurisuudesta. Tutkimusjoukko koostui luokanopettajista, joilla oli luokassaan sekä maahanmuuttajataustaisia oppilaita että valtaväestöön kuuluvia oppilaita. Tuloksien mukaan opettajien kokemusten perusteella maahanmuuttajaoppilaiden tulo luokkaan on lisännyt opettajien työmäärää. Opettajat kokivat, ettei heidän aikansa riitä

maahanmuuttajaoppilaiden riittävään ohjaukseen oppitunneilla, ja opettajat kokivatkin maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen usein rasittavana. (Soilamo, 2014, s. 115.) Soilamo (2014) tutki myös opettajien asenteita maahanmuuttajaoppilaita kohtaan. Opettajat viihtyivät työssään, vaikka työ koettiin joskus rasittavaksi. Suurin osa tutkittavista kertoi pitävänsä maahanmuuttajaoppilaista ja heillä oli positiivinen asenne heitä kohtaan. Joukossa oli kuitenkin myös niitä, jotka eivät pitäneet maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta lainkaan. Tuloksien mukaan kokemus vaikutti asenteisiin. Positiivisen asenteen omaavan opettajan asenne maahanmuuttajaoppilaisiin muuttui entistä positiivisemmaksi kokemuksen myötä, kun taas negatiivisen asenteen omaavan opettajan asenne muuttui kokemuksen myötä entistä negatiivisemmaksi. (Soilamo, 2014, s. 124.) Lähes kaikki tutkimukseen vastanneet opettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito aiheutti ongelmia opetuksessa (Soilamo, 2014, s.136). Tässä tutkimuksessa näkökulma oli koko alakoulussa, mutta tuloksia voidaan pohtia myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kannalta. Monikielisten oppilaiden lisäksi luokanopettajalla saattaa olla muitakin oppilaita, joihin täytyy kiinnittää erityistä huomiota äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaat, jotka kärsivät oppimisvaikeuksista.

2.3.2 Oppimiseen tukea tarvitsevat oppilaat äidinkielessä ja kirjallisuudessa

Monet eri taustatekijät vaikuttavat oppilaiden välisiin osaamiseroihin. PISA 2018-tutkimuksessa selvitettiin oppilaan tuen tarpeen vaikutusta lukutaidon tuloksiin. Muiden oppilaiden lisäksi tutkittavina oli kaksi oppimisen tukea saavaa ryhmää, tehostettua tukea saavat ja erityistä tukea saavat. Sekä tehostetun tuen ryhmän että erityisen tuen ryhmän pisteet erosivat muista oppilaista tilastollisesti merkitsevästi niin, että erityistä tukea saavien pisteet olivat kaikkein alhaisimmat. (Leino ym. 2019, s. 68–71.) Osaamiseroja oppilaiden välille aiheuttaa aiemmin mainittujen tekijöiden lisäksi siis myös oppilaan tuen tarve.

Oppilas voi tarvita tukea oppimiseen monista eri syistä. Marjatta Takala (2016) erittelee erityisopetuksen tarpeen luokitteluita. Erityisopetuksen syynä voivat olla oppilaan kehitys- tai liikuntavamma, erilaiset oireyhtymät (esimerkiksi Asperger), käytöshäiriöt tai oppimisvaikeudet. Monet näistä ovat toistensa syitä ja seurauksia, esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvät ongelmat voivat liittyä erilaisiin oireyhtymiin. (Takala, 2016, s. 19). Suomessa oppilas voi saada tukea koulunkäyntiinsä yleisopetuksessa tai erityisopetuksessa. Takalan (2016, s. 16) mukaan tuen tarpeisten oppilaiden opetus yleisopetuksessa perustellaan ihmisten välisellä tasa-arvolla. Jos tukea tarvitseva oppilas opiskelee yleisopetuksessa, on hänen opetusratkaisunsa inklusiivinen. Suomessa pyritään inklusiioon,

mutta oppilaan sijoittaminen erityisluokkaan on myös mahdollista. (Takala, 2016, s. 16–17.) Luokanopettajalla saattaa siis olla luokassaan erilaista tukea oppimiseensa tarvitsevia oppilaita. Luokanopettajan tehtäviin kuuluu tämänkin oppilaan opettaminen, mutta tarvittaessa tukea saa erityisopettajalta (Takala, 2016, s. 17). Tilastokeskuksen (2020) mukaan joka viides peruskoulun oppilas sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2019. Myös opetussuunnitelmassa määrätään oppimisen tuesta. Oppilas voi opiskella tuen päätöksen saaneena yksilöityä oppimäärää opetettavissa oppiaineissa (POPS, 2014, s. 69–70). Tämä tarkoittaa opetuksen eriyttämistä eli oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen sovittamista kunkin oppilaan tarpeen mukaisesti. Eriyttäminen voi sisältää esimerkiksi helpotetun oppikirjan mukaan opiskelua.

Oppilaalla voi olla myös sellainen oppimisvaikeus, joka vaikeuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opiskelua. Kuten aiemmin todettiin, kyseinen oppiaine on myös väliaine. Esimerkiksi lukeminen ja kirjoittaminen ovat taitoja, joita oppilas tarvitsee lähes kaikissa muissa oppiaineissa. Oppimisvaikeudet äidinkielessä ja kirjallisuudessa voivat siis tarkoittaa oppimisvaikeutta jossain muussakin oppiaineessa. Oppimisvaikeuksia on erilaisia ja eri asteisia. Inklusion takia myös luokanopettaja voi saada luokalleen kielellisestä oppimisvaikeuden omaavan oppilaan, mutta kaikkein vaikeimmin kielellisistä oppimisvaikeuksista kärsivät opiskelevat yleensä erityisluokalla (esimerkiksi vaikeat kehitysvammat).

Haasteet lukemisessa ja kirjoittamisessa ovat tärkeitä tunnistaa. Tiina Siiskonen, Mikko Aro ja Leena Holopainen (2008) kirjottavat lukemisesta ja kirjoittamisesta kielellisten vaikeuksien kontekstissa. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (lukivaikeus) eli dysleksia voi liittyä moniin eri kielellisiin vaikeuksiin, joten opetuksessa tulisi aina ottaa huomioon oppilaan yksilöllisyys. Opettajalla tulee lisäksi olla tietoa lukemaan oppimisen edellytyksistä, jotta hän voi auttaa oppilaitaan lukutaidon saavuttamisessa. Oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tasoa on mahdollista selvittää erilaisten testien avulla. Testit auttavat opettajaa huomaamaan, onko oppilaalla mahdollisesti lukivaikeuksia. (Siiskonen ym. 2008, s. 58–65.) Oppilaan heikko koulumenestys voi kieliä lukivaikeudesta. Varsinkin alkuopetusvaiheen jälkeen luku- ja kirjoitustaidon vaatimukset kasvavat, sillä hankittuja taitoa pitäisi pystyä käyttämään yhä laajemmin muissakin oppiaineissa (Siiskonen ym. 2008, s. 79.)

Oppimisvaikeudet eivät ole yksiselitteisiä. Helene Thuneberg (2006) kirjoittaa oppimisvaikeuksista äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yhteydessä. Hänen (2006, s. 60–

61) mukaansa kyseiseen oppiaineeseen liittyvät oppimisvaikeudet ovat usein kietoutuneita toisiinsa, esimerkiksi tutkimuksien mukaan puhdas lukivaikeus on vain kolmasosalla, kun taas muilla lukivaiveuksilla siihen liittyy myös ylivilkkaus- ja/tai tarkkaavaisuushäiriö, tunne-elämän ongelma tai matematiikan vaikeus. Thuneberg (2006, s. 65) puhuu sekundaarisista ongelmista lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden kohdalla. Hän tarkoittaa niillä sitä, ettei heikon luku- ja kirjoitustaidon omaava oppilas voi käyttää näitä taitoja oppimisen välineenä, joten muidenkin oppiaineiden kuin vain äidinkielen ja kirjallisuuden oppiminen kärsii (Thuneberg, 2006, s. 65). Vaikeudet edellä mainituissa sekä luetun ymmärtämisessä voi johtaa siihen, ettei lahjakaskaan oppilas pysty ottamaan muiden oppiaineiden sisältöjä haltuunsa (Thuneberg, 2006, s. 65). Tämän vuoksi näiden taitojen vahvistamiseen on kiinnitettävä erityistä huomiota.

Thuneberg (2006) antaa konkreettisia neuvoa siihen, miten luokanopettaja voi tukea lukivaiveuksista kärsivää oppilastaan. Luetun ymmärtämisen tehtävissä tällainen oppilas tarvitsee paljon tukea ja tekstin pilkkomista osiin. Tehtävää helpotetaan apukysymyksillä. Kirjoittaminen voi lukihäiriöiselle oppilaalle olla erittäin vaikeaa, varsinkin siinä alkuun pääseminen. Kirjoittamiseen ryhtymistä voidaan helpottaa esimerkiksi valmiilla tarinan aluilla ja ajatuskartoilla. Kirjojen lukemiseen lukihäiriöiselle oppilaalle voi tarjota vaihtoehdoksi äänikirjaa (pitkät ja vaikeat tekstit) sekä lyhyempiä ja helpompia kirjoja. (Thuneberg, 2006, s. 71–76.) Lukihäiriöinen oppilas voi näiden menetelmien avulla opiskella lähes samoja sisältöjä kuin muut oppilaat. Tällaisista menetelmistä voi olla hyötyä myös muille oppilaille, esimerkiksi motivoitumattomille.

Oppilaiden erilaiset tarpeet vaikuttavat luokanopettajan työhön, sillä opettajan täytyy eriyttää eli yksilöllistää opetusta esimerkiksi lukivaiveudesta kärsivän oppilaan mukaan. Vaikka oppilaalla ei olisi mitään erityistarvetta äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyen, asenteet kyseistä oppiainetta kohtaan voivat olla moninaisia. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksia, joissa on tarkasteltu oppilaiden suhtautumista tätä oppiainetta kohtaan.

2.3.3 Oppilaiden asenteita äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta kohtaan

Oppilaiden suhtautuminen eri oppiaineisiin vaikuttaa heidän opiskeluunsa esimerkiksi motivaation kautta (Salmela-Aro, 2018, s. 11–14). Asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaan selvittävissä tutkimuksissa tulokset olivat samankaltaisia, vaikka tutkimustapa tai tutkimuskysymykset olisivatkin eronneet toisistaan. Kaikissa esimerkiksi

Lappalaisen (2004, s. 47–50; 2006, s. 34–37; 2008, s. 30–32; 2011, s. 30–32) ko-koamissa seurantaraporteissa alle puolella oppilaista oli myönteinen käsitys oppiaineesta. Näiden mukaan äidinkieli ja kirjallisuus koetaan siis useammin epämieluisaksi kuin mieluisaksi. Toisaalta asenne voi olla neutraalikin, vaikkei se ole myönteinen. Junkkarisen (2006, s. 24) analysoimien laadullisten kyselylomakkeiden mukaan yhdeksäsluokkalaisten asenne äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan on pikemminkin negatiivinen kuin positiivinen. Harjunen ja Rautopuro (2015, s. 88–89) raportoivat yhdeksäsluokkalaisten asenteita seurantatutkimuksen yhteydessä, ja siinä äidinkieli ja kirjallisuus sai määritteeksi kiinnostavuudeltaan yhdenentekevä ja neutraali. Äidinkielen ja kirjallisuuden mieluisuutta on tutkittu myös suhteessa muihin oppiaineisiin. Tämä ei kuitenkaan anna oikeudenmukaista kuvaa oppilaiden asenteista, sillä aina jonkin oppiaineen on jätävä viimeiseksi, jos perustana on vertailu. Kuitenkin kaikissa tarkastelemissani tutkimuksissa, jossa mieluisuutta on tutkittu, on äidinkieli ja kirjallisuus epämieluisimpien oppiaineiden joukossa. Pirttiniemi (2000, s. 87–88) tutki yhdeksäsluokkalaisten koulukiinnostusta ja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine sai keskimäärin maininnan ”vähiten mieluisa”.

Ylander (2014) ja Kokko (2009) tutkivat kumpikin koulukiinnostusta. Ylanderin (2014) tutkimuksessa oli kuudesluokkalaisia ja Kokon (2009) viides- ja kuudesluokkalaisia. Kummassakin tutkimuksessa vertailtiin oppiaineiden mieluisuutta ja äidinkieli ja kirjallisuus sijoittui molemmissa kolmen epämieluisimman joukkoon. (Ylander, 2014, s. 32; Kokko, 2009, s. 33.) Laadullisten tutkimusten tulokset olivat hyvin samanlaisia määrällisten tutkimusten tuloksien kanssa. Junkkarisen (2006, s. 24) mukaan yhdeksäsluokkalaisten kokevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen yleisesti ottaen tylsäksi. Oppilaat nimesivät kieliopin kaikista tylsimmäksi, mutta myös kaikista tärkeimmäksi. He tunnistivat kirjoitusten perusteella kieliopin hyödyllisyyden tulevaisuudessa esimerkiksi työelämän kannalta, ja mainitsivat konkreettiseksi esimerkiksi oikeinkirjoituksen. (Junkkarinen, 2006, s. 27.) Oppilaat olivat tässä mieltäneet oikeinkirjoituksen kielioppiin kuuluvaksi.

Osassa tutkimuksia äidinkieleen ja kirjallisuuteen suhtaudutaan positiivisemmin kuin edellisissä. Jakku-Sihvosen (2013, s. 7–8) koosteen mukaan asenne oppiainetta kohtaan on jokseenkin myönteinen. Korkeakosken (2001, s. 91–93) tutkimuksessa äidinkieli ja kirjallisuus sai keskiarvokseen 3 asteikolla 1–5 (1 vähiten myönteinen – 5 myönteisin). Tässä tutkimuksessa asenteet olivat siis positiivisempia kuin muissa tutkimuksissa. Korkeakoski oli tutkinut kuudesluokkalaisia ja ottanut huomioon oppiaineen eri osa-alueet, mikä saattaa selittää positiivisemmän asenteen. Kun Lehtolan (2008, s. 102–103) laadullisessa tutkimuksessa oli kysytty viides- ja kuudesluokkalaisten käsityksiä äidinkielen ja

kirjallisuuden opetuksesta, tulos oli, että valtaosa pitää kyseisestä oppiaineesta. Samoin Korkeakosken (2001) jo esitellyssä tutkimuksessa kuudesluokkalaiset olivat antaneet melko korkean keskiarvon. Ylanderin (2014, s. 32) ja Kokon (2009, s. 33) tutkimuksissa olleiden viides- ja kuudesluokkalaisten mielestä oppiaine taas kuitenkin oli epämieluisien joukossa. Positiivista asennetta ei siis kokonaan voi selittää iällä, mutta Metsämuurosen (2006) tutkimus antaa vahvistusta olettamukselle, että ikä vaikuttaisi asenteeseen tämän oppiaineen kohdalla. Hän tutki asenteiden muutosta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osalta 6. luokalta 9. luokalle. Asenteet muuttuivat 6–8 prosenttiyksikköä negatiivisimmaksi, mutta oppimistulokset kuitenkin paranivat. (Metsämuuronen, 2006, s. 31.) Tarvittaisiin enemmän tutkimusta nuoremmilta oppilailta, jotta voitaisiin väittää, että heidän suhtautumisensa on positiivisempaa. Lehtolan (2008, s. 102–103) tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista pitää oppiaineesta, mutta kielioppi koetaan tylsäksi. Oppilaat tunnistivat tässäkin kuitenkin kieliopin tarpeellisuuden (Lehtola, s. 69).

Kieliopin osa-alue herättää oppilaissa ristiriitaisia tunteita. Mäyry (2005), Gustafsson (2005) ja Palsa (2016) keskittyivät kaikki tutkimuksissaan kieliopin osa-alueeseen. Mäyrän (2005, s. 103–104) mukaan kielioppi on oppilaiden mielestä tylsää ja käsitteet turhia, mutta osa pitää kieliopin opiskelua kuitenkin hyödyllisenä. Gustafsson (2005, s. 38–39) päätteli kyselylomakkeiden vastausten pohjalta, että yksi syy kieliopin turhaksi kokemiseen on, etteivät oppilaat tunnista arkielämän tilanteita, joissa kielioppia tarvittaisiin. Hän (2005, s. 39) pohtii lisäksi, että vastaukset kysymyksiin oli annettu selkeästi edeltävien äidinkielen ja kirjallisuuden tuntien perusteella. Oppilaiden voi olla vaikea muodostaa vastaustilanteessa vastausta kokonaistilannetta ajatellen, jos takana on heidän mielestään erittäin tylsä kielioppitunti. Palsan (2016, s. 25–41) mukaan yhdeksäsluokkalaiset ymmärtävät hyvin kieliopin tarpeellisuuden, eikä hänen tutkimuksessaan tullut mainintoja kieliopin tylsyydestä tai epämieluisuudesta. Oppilaat keskittyivät pohtimaan, mitä hyötyä kieliopin opettamisesta voi olla. Vastausten perusteella kielioppia opiskellaan, jotta osataisiin kirjoittaa ja puhua oikein. Oppilaiden mielestä nämä taidot ovat tarpeellisia tulevaisuuden kannalta. (Palsa, 2016, s. 25–41.)

Tutkimuksissa, joissa oppiainetta kohtaan oleva asenne oli neutraalia tai negatiivisen puolella oli kaikissa tärkeys tai hyödyllisyys kuitenkin tunnistettu. Lappalaisen (2004, s. 47–50; 2006, s. 34–37; 2008, s. 30–32; 2011, s. 30–32), Jakku-Sihvosen (2013, s. 7–8) ja Harjusen ja Rautopuron (2015, s. 88–89) määrällisissä tutkimuksissa äidinkieltä ja kirjallisuutta pidettiin hyödyllisenä tai tärkeänä. Syitä ei ole tarkemmin eritelty, sillä ky-

seessä oli määrällinen aineisto, joissa syitä ei kysytty. Ylanderin (2014, s. 20–32) mieluisuus kyselyssä äidinkieli ja kirjallisuus oli kolmen epämieluisimman oppiaineen joukossa, mutta vastaavasti kolmen hyödyllisimmän oppiaineen joukossa.

Kaikissa tutkimuksissa, joissa oli käsitelty erikseen tyttöjen ja poikien eroa asenteissa, olivat poikien asenteet tyttöjä huonommat. Tutkimustavalla tai tutkittavien iällä ei ollut väliä eikä myöskään sillä, oliko kyse oppiaineen mieluisuudesta vai hyödyllisyydestä tai kielioppiin liittyvissä asenteissa. Kauppisen ja Marjasen (2020, s. 4) mukaan sukupuolten väliset erot äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisessa ovat suuret peruskoulunsa päättövaiheessa olevilla. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että asenteella äidinkieltä ja kirjallisuutta kohtaan oli selvä yhteys oppiaineen osaamiseen (Kauppinen & Marjanen, 2020, s. 4).

Yllä olevien tutkimuksien perusteella peruskoululaiset kokevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen neutraaliksi eikä kovin mieluiseksi. Oppiaineen tärkeys ja hyödyllisyys oli kuitenkin tunnistettu. Tämän perusteella voi päätellä, että luokanopettajien äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen liittyy sen pohtiminen, miten oppilaat saisi motivoitumaan mahdollisimman paljon opiskeluun. Edellä on luotu kuvaa äidinkielestä ja kirjallisuudesta peruskoulun oppiaineena. Olen tarkastellut myös sitä, millaista luokanopettajan työ on ja miten äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine näkyy luokanopettajan koulutuksessa. Lisäksi olen ottanut huomioon luokanopettajan työn eri ulottuvuudet pohtimalla erilaisia oppijoita ja opetusjärjestelyitä. Lopuksi tarkastelin vielä oppilaiden käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta, sillä oppilaat ovat isossa osassa opetustapahtumaa. Seuraavaksi etenen tutkimuskysymyksien ja tutkimuksen toteutuksen esittelyn kautta tutkimustuloksiin, joihin peilaan teoriaosuudessa esiin nostettuja lähteitä.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajien käsityksiä liittyen äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineeseen. Lisäksi pyrin selvittämään, millä tavoin luokanopettajat toteuttavat kyseisen oppiaineen opetusta omista luokissaan. Tutkimukseni perustuu siis luokanopettajien omiin käsityksiin ja kokemuksiin.

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta?
2. Miten luokanopettajat kuvaavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opetusta?

Etsin vastauksia kahteen tutkimuskysymykseeni haastattelemalla luokanopettajia. Kyseessä on tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu seitsemästä luokanopettajan haastattelusta, jotka toteutettiin keväällä 2020.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni toteutuksen vaiheita. Ensimmäisessä luvussa kerroan aineistonkeruun vaiheista ja perustelen aineiston keräämiseen liittyviä valintoja. Esittelen tässä luvussa haastateltavien taustatiedot. Toisessa luvussa esittelen aineiston analyysiin liittyviä vaiheita.

4.1 Aineiston kerääminen

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten luokanopettajat kokevat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja sen opetuksen työssään. Tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen, sillä tavoitteena on ymmärtää luokanopettajien käsityksiä kokonaisvaltaisesti kysymällä asiasta heiltä itseltään. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien ääni pääsee esille. Valitsin itse metodiksi haastattelun, sillä se sopii käsityksien selvittämiseen hyvin. Tutkimusjoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, niin kuin laadullisessa tutkimuksessa on tapana. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, s. 161–164.)

Tutkimukseni näkökulma on fenomenologinen, sillä tutkittavana ovat luokanopettajien käsitykset. Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohta on ihmisen suhde maailmaan, jossa hän elää. Jokaisella on oma perspektiivi, joiden kautta maailma eletään ja koetaan. Ihmisen perspektiivi on rakentunut hänen elämänhistoriansa tuloksena ja se koostuu esimerkiksi aiemmista kokemuksista, käsityksistä ja arvoista. (Laine, 2010, s. 25–26.) Tämä lähtökohta sopii hyvin tutkimukseni asetelmaan, jossa luokanopettajien omat käsitykset ja kokemukset ovat keskiössä.

Haastattelun voi toteuttaa monella eri tavalla. Laine (2010, s. 33) kirjoittaa, että haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta ja se sopii siten käytettäväksi fenomenologisessa tutkimuksessa. Fenomenologista tutkimusta varten kerätyn haastattelun tulisi mielellään antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa (Laine, 2010, s. 33). Käytän tässä tutkimuksessa puolistrukturoitua haastattelua, jossa olen etukäteen miettinyt teemat ja suunnitellut kysymyksiä niiden ympärille. Haastatteluissa on siis jonkin verran ohjailevuutta, mutta pyrin etenemään tilanteessa haastateltavan puheeseen reagoiden ja muuttamaan tarvittaessa kysymysten järjestelyä tai esittämään tarkentavia kysymyksiä. Jari Eskolan ja Juha Suorannan (2014, s. 87) mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille suunnilleen

amat, mutta haastateltava saa vastata omin sanoin ja haastattelijan valitsemassa järjestyksessä. Kysymyksissä käytin ”äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaine” termiä, sillä en vielä kysymyslomaketta tehdessäni tiennyt, mitä kyseisen oppiaineen oppimäärää haastateltavat opettavat. Kaikki haastateltavat opettivat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärää ja osa lisäksi suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää.

Rajasin tutkimusjoukkoni alakoulun luokanopettajiin. Vaikka peruskoulu kattaa Suomessa myös yläkoulun, on alakoulussa toimivan luokanopettajan ja yläkoulussa toimivan aineenopettajan työnkuva erilainen. Päätin vielä rajata tutkimusjoukkoa edelleen vain muodollisesti päteviin luokanopettajiin, sillä halusin teoriaosuudessa keskittyä myös siihen, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine näkyy luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajan erikoistumisalaa tai aineenopettajan kelpoisuutta en rajannut pois, sillä se ei mielestäni ole kovin ratkaisevassa asemassa luokanopettajan työn painotuksen suhteen, koska luokanopettaja on ensisijaisesti kaikkien alakoulun oppiaineiden opettaja. Tutkittavat eroavat toisistaan iän, valmistumisvuoden, opetuskokemuksen ja paikkakunnan mukaan, mutta en ensisijaisesti pyri tutkimaan näiden yhteyksiä tutkittavaan asiaan. Tutkimusjoukon haastattelut muodostavat tutkimukseni aineiston.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ole etsiä keskimääräisiä yhteyksiä tai tilastollisia säännönmukaisuuksia, joten aineiston ei tarvitse olla kovin suuri (Hirsjärvi ym. 2013, s. 181). Aineistoni käsittää seitsemän luokanopettajan haastattelua, jotka tehtiin maaliskuussa vuonna 2020. Haastatteluiden tekoaikaan Suomessa vallitsivat poikkeusolot koronaviruspandemian vuoksi, joten haastattelut tehtiin etäyhteydellä joko videopuhelun tai tavallisen puhelun välityksellä. Etäyhteydellä tehty haastattelu on vuorovaikutukseltaan aina erilainen kuin kasvokkain toteutettu, mutta etähaastattelu toimi tässä tapauksessa hyvin, sillä haastateltavat olivat aikuisia eikä aihe ollut arka tai vaikea. Haastattelu on tiedonkeruumuotona joustava, sillä aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla (Hirsjärvi ym. 2013, s. 205). Haastattelun etuna on myös se, että siinä tutkittava nähdään aktiivisena tietoa tuottavana subjektina, ja varsinkin käsityksiä tutkittaessa on omien käsityksiensä asiantuntija (Hirsjärvi ym. 2013, s. 205).

Etsin haastateltavia kyselemällä haastatteluun omia luokanopettajatuttujani sekä heidän kollegoitaan. Sain tällä tavalla haastateltavakseni seitsemän luokanopettajaa, mikä mielestäni on hyvä määrä kyseessä olevan tutkimuksen toteuttamiseksi, etenkin kun analyysin kuluessa huomasin aineistoni olevan monipuolista mutta silti saturoituvan. Seuraavalla sivulla olevassa taulukossa on haastateltavien taustatiedot.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltava	Ikä	Sukupuoli	Alue	Opetuskokemus	Erikoistumisala	Nykyinen luokkaste
H1	29	nainen	Etelä-Suomi	alle 5 vuotta	maantieto	4. luokka
H2	33	mies	Länsi-Suomi	10-15 vuotta	käsityökasvatus	1. luokka
H3	29	nainen	Etelä-Suomi	alle 5 vuotta	-	1-2. yhdysluokka
H4	48	nainen	Etelä-Suomi	20-30 vuotta	-	5. luokka
H5	55	nainen	Etelä-Suomi	yli 30 vuotta	tekstiilityö ja alkuopetus	5. luokka
H6	27	nainen	Etelä-Suomi	alle 5 vuotta	historia	1-2. yhdysluokka
H7	29	mies	Länsi-Suomi	5-10 vuotta	käsityökasvatus	6. luokka

4.2 Aineiston analyysi

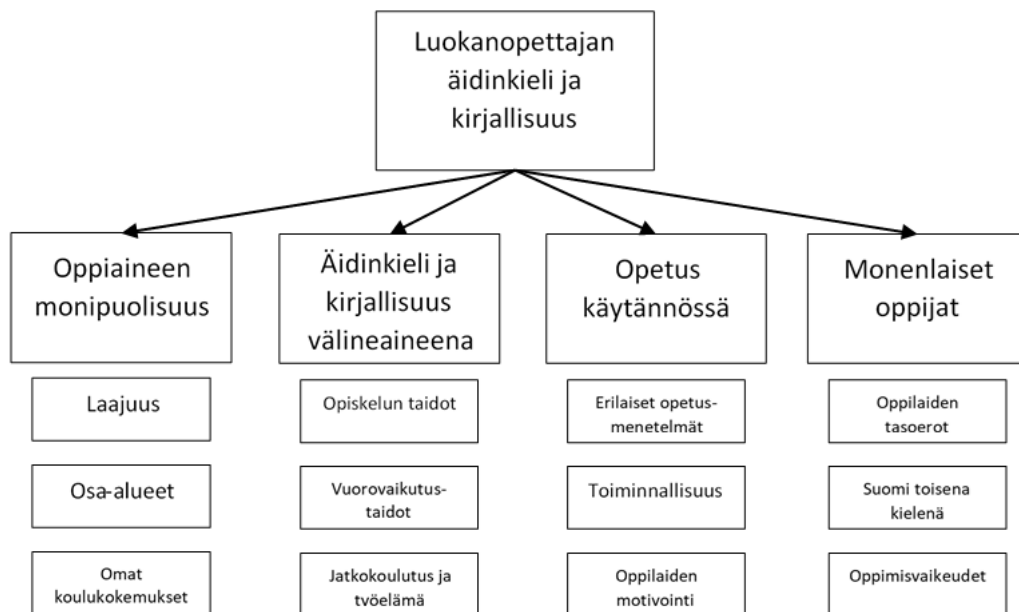
Litteroin haastattelut melko pian niiden toteuttamisen jälkeen. Tein jokaisen haastattelun jälkeen myös kokoavia muistiinpanoja haastattelun sisällöstä, jotta hahmottaisin paremmin kokonaisuuksia. Ruusuvuoren (2010, s. 424) mukaan litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. Koska haastatteluni perustuvat käsityksien ja kokemusten tarkasteluun, en tutkinut tarkasti vuorovaikutuksen kulkua, vaan keskityin sisältöön. Litteroin haastattelut kuitenkin lähes sanatarkasti omat puheenvuoroni mukaan lukien, sillä tämän avulla pystyin tulkita sitä, miten jokin kysymyksenasettelu saattoi vaikuttaa vastaukseen. Litterointivaiheessa poistin kaikkien haastateltavien tunnistetiedot ja muutin ne muotoon H=haastateltava ja numero haastattelun järjestyksen mukaisesti. Vaihdoin lisäksi paikkakunnat vastaamaan suurempaa

aluetta, esimerkiksi Helsinki = Etelä-Suomi. Nämä yksityisyydensuojaan liittyvät käytännöt sovittiin kunkin haastateltavan kanssa ennen haastattelua ja tunnistetietojen tarkkuuteen on saatu heiltä lupa.

Ruusuvuoren (2010, s. 428) mukaan litteroinnin yhteydessä tehty aineiston muokkaaminen on aina tulkinnallista työtä. Olen litterointia tehdessä poistanut aineistosta mielestäni tutkimuksen kannalta epäolennaista yleistä juttelua. Lisäksi olen muokannut joitain puhekielisyyksiä pois, esimerkiksi jättänyt merkitsemättä ”niinku” -ilmaisuja tai muokannut ne muotoon ”niin kuin”. Olen pyrkinyt pitämään haastatteluiden sisällön kuitenkin muuttumattomana. Käytän haastatteluista nostettuja sitaatteja tulosluvussa. Haastattelusitaateissa olen pyrkinyt yksinkertaisuuteen luettavuuden lisäämiseksi, mutta en sisällön kustannuksella. Olen kuitenkin katkaissut sitaatin merkillä (...), jos välissä on ollut toisteisuutta. Luettavuuden helpottamiseksi olen joutunut myös lisäämään haastattelusitaatteihin joitain viittaussuhteisiin liittyviä sanoja. Omat lisäykseni on merkitty hakasulkein [---]. Jotkin kesken alkavat sitaatit olen muokannut niin, että olen vaihtanut ison kirjaimen alkuun pienen tilalle.

Litteroinnin jälkeen tulostin aineiston ja aloin luokittelemaan sitä ja etsimään yhtäläisyyksiä. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 153) mukaan yksi tapa lähteä analysoimaan aineistoa on aineistolähtöinen lähestymistapa, jolloin analyysia ei ohjaa teoreettinen näkökulma. Aloin jäsentämään litteroitua aineistoa niin, että luokittelin sitä haastattelukysymyksien pohjalta erilaisiin luokkiin. Osa luokista muodostui ilman haastattelukysymysten ohjailua, ja ne luokittelin omaan kategoriaan. Sen jälkeen muodostin näistä pienemmistä luokista isompia kokonaisuuksia yhdistelemällä niitä. Tulostin luokittelua varten koko aineistoni ja pilkoin sen osiin, kuitenkin merkitsemällä, mihin kokonaisuuteen mikin osa liittyi. Värikoodasin eri luokkia, mikä auttoi hahmottamaan kokonaisuuksia. Aineiston analyysi ohjasi myös teoriaosuuden kirjoittamista. Isompien luokkien perusteella tulkitsin aineistoa lukemalla sitä uudelleen näistä näkökulmista. Muotoilin analyysistani ajatuskartan (Kuvio 1.), joka auttoi edelleen tulkitsemaan yhteyksiä ja uusia näkökulmia aineistossa. Aineiston analyysissa käytin metodina siis sekä teemoittelua että tyypittelyä (Eskola & Suoranta, 2014, s. 175–186). Tässä analyysivaiheessa teoria ei ohjannut luokittelua, mutta haastattelun teemat muodostivat tiettyjä kategorioita, joihin aineistoa luokittelin. Luokiteltava aineisto vaihteli yksittäisten lausumien ja kokonaisten puheenvuorojen välillä. Tämän vaiheen jälkeen etenin aineiston tulkintaan, johon otin mukaan taustateorian ja peilasin omaa aineistoani siihen. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia ja vertaan niitä taustateoria-luvussa esiin tulleisiin tutkimustuloksiin.

Kuvio 1. Aineiston luokittelua



5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä luvussa (5.1) vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineesta. Toisessa luvussa (5.2) tarkastelen lähemmin sitä, miten käsitykset näkyvät kunkin luokanopettajan opetuksessa eli tavassa toteuttaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta luokassa. Toisessa luvussa käsitellään myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Olen luokitellut haastateltavien vastauksia teemoittain, jotka muodostavat tutkimustuloksen rungon. Kunkin väliotsikon alla esitellään kuhunkin teemaan liittyvät tulokset.

Luokanopettajien käsityksistä muodostui neljään eri kategoriaan liittyviä asioita. Nämä kategoriat olivat

1. Oppiaineen laajuus ja osa-alueet (luku 5.1.1)
2. Äidinkieli ja kirjallisuus välineaineena (luku 5.1.2)
3. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus luokassa (luku 5.2.1)
4. Monenlaisia oppilaita äidinkielessä ja kirjallisuudessa (luku 5.2.2)

5.1 Luokanopettajien käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena

5.1.1 Oppiaineen laajuus ja osa-alueet

Aluksi tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on yleisesti äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta eli siihen kuuluvista opetussuunnitelman määäämistä tavoitteista ja sisällöistä, opetusmäärästä ja eri osa-alueista eli vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kuten aiemmin todettiin, äidinkieli ja kirjallisuus on laaja oppiaine (Tainio, 2020, s. 9). Kuusi haastateltavaa seitsemästä piti tätä oppiainetta laajana ja monipuolisena oppiaineena. Tällä he tarkoittavat sitä, että oppiaineessa on monia eri osa-alueita. Heidän mielestään äidinkielen ja kirjallisuuden osuus opetussuunnitelmassa sisältää paljon eri tavoitteita ja sisältöjä. Ainoastaan yhdellä haastateltavalla tämän oppiaineen laajuus oli normaali tai ei ainakaan huomattavasti muista poikkeava. Sama haastateltava mainitsi myös, ettei yksittäiset oppiaineet ole hänen mielestään niin tärkeitä

kuin ihmisten eli oppilaiden kasvattaminen yleisesti. Osa mainitsi myös opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet, joissa monissa on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä tavoitteita.

Todella laaja ja monipuolinen oppiaine, joka on aika hankalasti hallittavissa se koko naisuus siksi, koska se ulottuu niin moneen osa-alueeseen. Ihan vaan opetussuunnitelmaa katsomalla huomaa, että sieltä löytyy valtavasti asioita [äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa]. (H2)

...koko opetussuunnitelma on laaja. Mutta tätä oppiainetta [äidinkieli ja kirjallisuus] ajatellen, niin kyllä tässä on paljon tavoitteita ja sisältöjä, ja toki niitä tulee muidenkin oppiaineiden opetuksessa ja sitten laaja-alaisen tavoitteiden ja osaamisen kautta. Mutta onhan tämä oppiaine sellainen, että paljon enemmän pitäisi olla aikaa... (H4)

Tosi laaja. Ja sen takia se on vähän työlästä. ... Vaikeaa on miettiä, miten kaikesta saisi kokonaisuuden, ettei olisi joka tunti vain uutta juttua. Olisi hyvä, jos kaikki jotenkin nivoutuisi yhteen. (H1)

Yksi haastateltava pohti sitä, miten oppiaineesta saisi rakennettua kokonaisuuden. Opetus voi jäädä oppilaalle pirstaleiseksi eikä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta muodostu kokonaisuutta, jos opetuksessa edetään ”pala palalta” esimerkiksi oppikirjan mukaan (Kauppinen, Heinonen ja Aalto, 2011, s. 378). Laajuus liittyi aineistossa siis myös siihen, kuinka kaikista osa-alueista saa luotua oppilaille yhden kokonaisuuden. Haastateltava pohti laajuutta myös opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden kannalta, sillä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteet näkyvät myös niissä (POPS, 2014, s. 20–24).

Oppiaineen monipuolisuus ja laajuus näyttää aineistossa johtavan siihen, että haastatellut luokanopettajat painottavat opetuksessaan eri osa-alueita tai asioita. Osa-alueiden painotus vaihteli sen mukaan, opettiko haastateltava haastattelun hetkellä alkuopetuksen luokkaa (1.-2. lk) vai sitä ylempiä luokkia (3.-6. lk). Kaikki osa-alueet tulee käytyä kaikkien haastateltavien mukaan läpi opetuksessa, mutta osa jää vähemmälle huomiolle. Yleisemmin syyksi mainittiin aikataululliset syyt. Haastateltavat tunnistivat hyvin opetuksessaan vähemmälle jääviä osa-alueita ja harmittelivat sitä, että aika ei riitä kaikkeen. Haastateltavat eivät välttämättä osanneet tarkasti määritellä sitä, mikä osa-alue jää vähemmälle huomiolle tai mikä osa-alue painottuu eniten, mutta he nimesivät osa-alueita, joihin haluaisivat käyttää enemmän aikaa. Kukaan haastateltavista ei sanonut, ettei kaikelle tarvittavalle olisi ollut aikaa opetuksessa, mutta lisäajalle olisi kuitenkin ollut paljon käyttöä.

Yhtäkkiä huomaa, että on kirjoitettu paljon, nyt pitäisikin tehdä muuta, vaikka aina päätän etukäteen, että pidän järjestelmällisesti eri sisältöisiä oppitunteja. Koko ajan joutuu miettimään, että olenko opettanut kaikkia tämän oppiaineen osa-alueita tasapuolisesti. (H5)

No ainahan sitä haluaisi [käyttää johonkin enemmän aikaa]. Ehkä monilukutaidon harjoittaminen olisi sellainen, jota haluaisin tehdä enemmän eli käyttää vaikka tietotekniikkaa ja lukea internetistä juttuja ja etsiä tietoa sieltä. Se on ehkä vähän jäänyt jalkoihin. Opetus keskittyy alkuopetuksessa niin paljon oppikirjoihin, että monilukutaitoa voisi harjaannuttaa enemmän, esimerkiksi lehtien lukemista. (H6)

Ehkä draamakasvatus on sellainen, joka pitäisi enemmän nostaa esille opetuksessa. Siinä käy helposti niin, että ne, jotka siinä on jo valmiiksi vahvoja ja rohkeita, niin ne kyllä ilmaisee itseään, mutta ne muut [oppilaat] jää sitten vähemmälle. (H3)

Tuntuu, että draamaa on liian vähän, sekä kaikkia kulttuuriin liittyviä retkiä, esimerkiksi teatteriin ja jopa kirjastokäyntejä. (H4)

Kolme haastateltavaa mainitsi draaman ja/tai vuorovaikutusosaamisen osa-alueiksi, jotka jäävät vähemmälle huomiolle. Nämä haastateltavat olisivat halunneet sisällyttää draamakasvatusta enemmän osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntejaan. Vuorovaikutusosaaminen esiintyi aineistossa selkeästi vain kolmen haastateltavan puheessa. Muiden haastateltavien kohdalla vuorovaikutusosaamisen voi olettaa kuuluneen opetukseen tasavertaisesti muiden osa-alueiden kanssa, sillä haastateltavat kertoivat kaikkien osa-alueiden tulevan käytyä läpi. Yksi haastateltava pohti, että draamakasvatuksessa valmiiksi itseään rohkeasti ilmaisevat erottuvat, mutta muiden oppilaiden kohdalla draamakasvatusta ei ole ehkä tarpeeksi. Draamakasvatuksen sisältöjen ajateltiin liittyvän myös muuhun opetukseen kuin äidinkielen ja kirjallisuuden tunteihin:

Esimerkiksi ilmaisun ja draaman kohdalla olen pitkään miettinyt niin, että teemme tosi kunnianhimoisesti kevätjuhlia ja joulujuhlia, jolloin me harjoitellaan tuntikausia kaikkea eli sitä ilmaisua ja draamaa tulee aika paljon siinäkin niissä esityksissä. (H5)

Toivasen (2012, s. 229) mukaan selkeän draamakasvatuksen määrittelyn puute opetussuunnitelmassa aiheuttaa erilaisia toteuttamistapoja draamakasvatukselle koulussa. Draamakasvatus ansaitsisi Toivasen (2012, s. 234) mukaan oman oppiaineen, ja sen avulla olisi mahdollisuus toteuttaa eri oppiaineiden integraatiota ja antaa oppilaille kokonaisvaltaisempaa koko opetussuunnitelman läpäisevää opetusta. Haastateltavien vastauksista nähdään, että draamakasvatukselle haluttaisiin saada järjestymään enemmän aikaa. Draamakasvatuksesta puhuttaessa haastateltavat mainitsivat esimerkiksi koulun näytelmät ja erilaiset leikit. Yksi haastateltava kertoi laajemmin draamakasvatuksen opetuksestaan. Hän ei maininnut ajan puutetta mihinkään oppiaineen osa-alueeseen liittyen. Hänen mielestään draaman osalta opetussuunnitelma on ympäröity.

Draamaan ja ilmaisuun liittyvät asiat opetussuunnitelmassa on aivan ympäröivä. Olen ostanut ylimääräistä materiaalia ja tehnyt itse draamaan jaksosuunnitelmat luku vuodelle, jossa käyn tietyt harjoitukset läpi. Veikkaan kuitenkin, että puolilla [Suomen] oppilaista jää puolet niistä asioista kokonaan käymättä, kun opettajat opettavat niitä asioita, jotka sopivat heille itselleen. (H7)

Luokanopettajan työn vapaus tulee edellisessäkin sitaatissa esille, sillä opettajan on mahdollista luoda itse materiaalia opetukseen ja käyttää haluamaansa osa-alueeseen paljon aikaa ja vaivaa. Haastateltava (H7) pohtiikin, ettei kaikki luokanopettajat panosta tähän kyseiseen osa-alueeseen yhtä paljon kuin hän. Esimerkiksi luokanopettajan oma harrastuneisuus lukemisessa voi vaikuttaa opetuksen käytäntöihin (Kauppinen & Aerila, 2019, s. 152–154). Osa tämän aineiston haastateltavista mainitsi juuri draaman osa-alueena, joka jää vähemmälle kuin muut.

Yhden haastateltavan (H5) mielestä oppiaineen laajuutta pitäisi rajata.

Ajattelen ehkä vanhanaikaisesti, mutta mielestäni alakoulussa pitäisi keskittyä vain siihen, että opitaan lukemaan sujuvasti ja ymmärtämään lukemaansa sekä kirjoittamaan oikein. Se, että opitaanko väittelemään tai kertomaan mielipiteitä, niin niihin ei mielestäni kannattaisi käyttää niin hirveästi aikaa. (H5)

Tämän haastateltavan mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden ydinasiat alakoulussa on sujuvan luku- ja kirjoitustaidon saavuttaminen. Komulaisen ja Harjusen (2010, s. 213–216) ehdotuksen mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa pitäisi päinvastoin keskittyä vuorovaikutukseen niin, että kaikkia sisältöjä opiskeltaisiin vuorovaikutustaidot edellä. Kummatkin kokonaisuudet ovat laajasti edustettuina opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla.

Resurssien eli yleisemmin ajan vähyys mainittiin myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kulttuuri- osa-alueeseen liittyen. Yksi haastateltavista koki, ettei aika riitä kulttuuriin tutustumiseen. Suorsan (2020, s. 55–57) mukaan opettajat haluaisivat enemmän aikaa kirjastopalveluiden käyttöön opetuksessa. Opetussuunnitelmassa (2014) yksi äidinkielen ja kirjallisuuden keskeisiä sisältöjä onkin kulttuurin ymmärtäminen. Tämän kohdan sisältöihin kuuluu 3.-6. luokkien kohdalla nuorille suunnatun kulttuuritarjonnan, esimerkiksi kirjaston, elokuvien, teatterin ja museoiden hyödyntäminen (POPS, 2014, s. 164). Vain yksi haastateltavista mainitsi tämän sisältöalueen. On mahdollista, että myös muut haastateltavat toteuttavat opetusta liittyen näihin sisältöihin, mutta eivät mieltäneet sitä kuuluvaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen niin kiinteästi, että olisivat ottaneet sen esiin haastattelussa. Oppiaineen laajuus näkyy hyvin tässäkin.

Tuntuu, että draamaa on liian vähän, sekä kaikkia kulttuuriin liittyviä retkiä, esimerkiksi teatteriin ja jopa kirjastokäyntejä. Nyt kun minulla on isommat oppilaat, niin sitä tulee vaadittua, että he menisivät kirjastoon itse, mutta olisi myös kiva mennä sinne heidän kanssaan, jos olisi aikaa enemmän. Niin sanotut perushommat, jotka on helppo toteuttaa siellä koulussa ilman sen suurempia suunnitelmia ja projekteja niin on sellaisia, mitä tehdään enemmän. (H4)

Alle viiden vuoden opetuskokemuksen omaava haastateltava ei osannut vielä arvioida, kuinka paljon eri osa-alueet painottuvat hänen opetuksessaan.

Jos olisi tehnyt pidempään yhden luokan kanssa, pystyisi sanomaan. (H2)

Osalla haastateltavista oli eniten kokemusta alkuopetuksesta. Heillä isoimpina osa-alueina äidinkieleen ja kirjallisuuteen liittyi lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen, jotka ovatkin alkuopetuksen tärkeimpiä saavutettavia taitoja.

Ensimmäisellä luokalla lukeminen ihan selkeästi painottuu. Toisella luokalla kirjoittaminen... (H3)

Alkuopetuksessa haastattelun hetkellä opettaneet luokanopettajat tai muutenkin enemmän alkuopetuksessa toimineet luokanopettajat kiinnittivät huomiota muita enemmän lukemaan ja kirjoittamaan oppimiseen, jotka ovat alkuopetuksen keskeisimpiä tavoitteita äidinkielessä ja kirjallisuudessa (POPS, 2014, s. 105–107). Kuitenkin kaikkien haastateltavien käsitykset olivat yhtenäisiä luokka-asteesta riippumatta, sillä jokaiseen äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueeseen liittyy erilaisia taitoja käytäväksi läpi jokaisella luokka-asteella. Jos toisella luokalla opetellaan virkkeen kirjoittamista, on viidesluokkalaisilla edelleen paljon asiaa oikeinkirjoitukseen liittyen, eli taidot etenevät kumuloituvasti, niin kuin yleensä kouluopetuksessa. Varsinkin haastateltavat H3 ja H6 keskittyivät eniten alkuopetuksen näkökulmaan. He olivat haastattelun hetkellä opettaneet kokonaisuudessaan kaksi vuotta ja aloittaneet heti valmistumisen jälkeen ensimmäisen luokan luokanopettajina. Heillä oli kuitenkin kummallakin ajatuksia siitä, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidot vaikuttavat oppilaiden siirtymiseen toiselta luokalta kolmannelle eli he näkivät tämän oppiaineen muustakin kuin alkuopetuksen näkökulmasta verrattain lyhyestä kokemuksesta riippumatta.

Kaksi haastateltavaa (H4 & H7) pohti alakoulun kieliopin opetusta. Yhden (H4) haastateltavan kokemuksen mukaan jotkut yläkoulun opettajat ajattelevat, ettei kielioppiasioita tarvitsisi käydä alakoulussa, sillä ne tulevat uudelleen esiin yläkoulussa. Toinen (H7) haastateltava taas pohti, että kieliopin asiat ovat ainakin neljännellä luokalla liian abst-

rakteja ymmärtää ja niitä olisi parempi opetella myöhemmin. Hän saattoi tarkoittaa alakoulun 5.–6. luokkaa tai sitten yläkoulua. Ruuska (2014, s. 3) arvelee, että 9–12 -vuoti- ailla ei ole vielä tarvittavia kykyjä kielen abstraktiin tarkasteluun.

Sitten kun ollaan yhtenäiskoulussa, niin ne äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajat saattavat sanoa, että nuo kielioppiasiat tulee sitten yläkoulussa, että ei niitä niin tarvitse alakoulussa vielä käydä, mutta sitten ne on kuitenkin siellä opetussuunnitelmassa eli pitää jollain tavalla käydä. (H4)

Kielioppi on tosi pitkään irrallinen asia, koska neljännellä luokallakaan oppilaat eivät vielä ymmärrä abstrakteja asioita millään tavalla, niitä on ihan turha opiskella, sillä ne tulee vasta myöhemmin. (H7)

Dufva ja Alanen (2005, s. 93–95) toteavat, että alakoululaisen metakielellisten taitojen kehittymiseen vaikuttaa kognitiivisen kehityksen lisäksi myös se sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas elää ja opiskelee. Tämän mukaan alakoululaisenkin on mahdollista kehittää metakielellisiä taitojaan oman kognitiivisen tasonsa mukaan, jos ympäristö tukee sitä. Alho ja Korhonen (2006, s. s. 73–77) taas korostavat sitä, että kieliopin opetus pitäisi saada kokonaisemmaksi ja yhdistää se käytäntöön. Haastateltava (H7) mainitseekin, että kielioppi on oppilaille pitkään irrallinen asia. Tainio (2020, s. 103) toteaa, että kielestä puhumisen käsitteisiin tutustuminen alkaa jo ensimmäisiltä luokilta alkaen ja sitä monipuolistetaan jokaisella vuosiluokalla, jolloin kielestä puhumisen käsitteistö ja taito pääsee kehittymään koko peruskoulun ajan. Näiden asioiden sitominen laajempaan kontekstiin eli oppilaiden kokemusmaailmaan ehkäisee juuri niiden jäämistä irrallisiksi ja abstrakteiksi oppilaiden mielissä (Tainio, 2020, s. 103–104).

Haastateltavien oma kiinnostus äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen ei välttämättä ollut yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä he oppiainetta pitivät. Kaikki haastateltavat pitivät oppiainetta tärkeänä tai kaikkein tärkeimpänä, vaikka kiinnostus siihen vaihteli. Tarnasen ym. (2013, s. 178–179) aineiston luokanopettajaopiskelijat pitivät äidinkieltä ja kirjallisuutta hyödyllisenä ja tärkeänä oppiaineena. Myös oppilaat pitivät kyseistä oppiainetta tärkeänä, vaikka se ei heidän lempiaineisiinsa lukeutuisikaan (Lappalainen, 2004, s. 47–50; 2006, s. 34–37; 2008, s. 30–32; 2011, s. 30–32; Jakku-Sihvonen, 2013, s. 7–8; Harjunen & Rautopuro, 2015, s. 88–89). Tässä aineistossa luokanopettajien oma kiinnostus vaihteli neutraalista erittäin vahvaan. Oppiaineeseen henkilökohtaisella tasolla neutraalisti suhtautuvat pitivät oppiainetta kuitenkin yhtä tärkeänä kuin oppiaineesta henkilökohtaisesti paljon kiinnostuneet haastateltavat.

Minulla on ollut aika neutraali suhtautuminen. Minulla ei ole mitään intohimoja eikä mitään negaatioita. (H5)

Omat kiinnostuksenkohteet ja koulumuistot vaikuttivat aineiston luokanopettajilla siihen, miten he toteuttivat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Uusiautun, Heikkilän ja Määttä (2012) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden omat koulumuistot vaikuttavat heidän ammatillisen identiteetin kehitykseen. Opettajan ammatillisen identiteetin kehittymiseen liittyy opettajan oman arvomaailman, uskomusten ja käsityksien tiedostaminen ja pohtiminen eli reflektointi. Näihin liittyvät myös kunkin opettajan omat koulukokemukset ja esimerkiksi sitä kautta muotoutuneet ihanneopettajan piirteet. (Stenberg, 2016, s. 11–16.) Omilta kouluajoilta saatettiin muistaa jotain, jonka halusi liittää myös omaan opettajuuteen tai opetukseen. Lisäksi omat hankaluudet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen opiskeluun liittyen ohjasivat sitä, mitä omien oppilaiden haluttiin oppivan.

Minulle lukemaan oppiminen oli vaikeaa. ... Omien oppilaiden kohdalla osaan olla kärsivällinen lukemisen opettelu suhteen, kun on se oma kokemus siinä taustalla. (H6)

[Ä]idinkieli ja kirjallisuus on ollut minulle tosi tärkeä oppiaine. Innostuin yläasteella kirjoittamisesta, niin siitä on jäänyt sellainen ajatus, että jos saa jonkun innostumaan kirjoittamisesta niin oisihan se tosi hienoa. (H3)

Mutta meillä oli aina näytelmiä ja esitettiin niitä juhlissa. ... Mutta voisi olla enemmän noita [näytelmiä], mitä itselle on jäänyt muistoihin. Nämä oli mielestäni tärkeitä, kun tehtiin luokkana ja ryhmänä yhdessä. (H4)

Meillä kävi sellainen draamaopettaja [omana kouluajana]. Se oli kyllä ihan superhyvä. ... Tämä on se mitä minun pitää itse saada sinne opetukseen ja muistaa ottaa sitä draamaa enemmän. (H1)

Myös omat näkemykset ja arvostukset limittyivät omiin koulumuistoihin ja tärkeiksi pidettyihin asioihin ja näkyivät siten aineiston luokanopettajien käsityksissä.

Se mitä siitä [omasta kouluajasta] on koittanut oppia on se, että saisi sytytettyä sen luku kipinän niihin lapsiin siellä koulussa. Että pystyisin näyttämään lukevan aikuisen mallin ... Olen oppinut arvostamaan lukemisen taitoa älyttömästi. (H2)

Draamassa olen ollut aina hyvä. Sitä lähdän hakemaan monella draamaharjoitteella [omien oppilaiden kanssa], että opit tulemaan toimeen muitten ihmisten kanssa. Pitää myös opettaa, miten omaa viestintää voi muokata sellaiseksi kuin sinä itse haluat ja ei tarvitse olla typerys toisia kohtaan. (H7)

Haastateltavien omat koulukokemukset poikkesivat toisistaan, ja he mainitsivatkin eri asioita, joita omista kouluajoista oli jäänyt omaan opettajuuteen tai opetukseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyen. Kaikilla oli kuitenkin jotain, mitä omista kouluajoista oli jäänyt mieleen ja mitä halusi myös itse painottaa.

Jokainen haastateltava nimesi asioita, joita heidän mielestään äidinkielessä ja kirjallisuudessa on mielenkiintoista tai kivaa opettaa sekä asioita tai sisältöjä, joita he pitivät erityisen tärkeinä kyseisessä oppiaineessa. Haastateltavilla oli tässä suhteessa hieman erilaisia vastauksia, mikä saattaa johtua oppiaineen laajuudesta tai heidän omasta kiinnostuksestaan. Haastateltavien oli hankala määritellä mitään tiettyä asiaa, joka olisi kyseisessä oppiaineessa mielenkiintoisinta tai kivointa opettaa. Konkreettiset asiat, kuten lukemaan ja kirjoittamaan opettaminen saivat muutaman maininnan. Yksi haastateltava (H5) pohtikin, että näissä kahdessa näkee hyvin työnsä tuloksen. Muut sisällöt äidinkielessä ja kirjallisuudessa ovat hänestä hankalasti arvioitavissa, jos halutaan tietää, milloin kukin oppilas on saavuttanut jonkin tavoitteen. Grünthalin (2020, s. 194–197) mukaan lukutaidon ja lukemisen arviointimenetelmiä ovat erilaiset luetun ymmärtämistä mittaavat tekstit, mutta myös sen selvittäminen, onko oppilas ymmärtänyt esimerkiksi jonkin kaunokirjallisen teoksen piiloisia merkityksiä ja tekstin eri tasoja. Tämä vaatii opettajalta perehtyneisyyttä lasten- ja nuortenkirjallisuuteen.

Lukemaan opettaminen ja kirjoittamaan opettaminen on mukavinta ja kivointa opettaa. Siinä näkee sen oppilaan kehityksen, joka on ihan hurja varsinkin siinä ensimmäisellä luokalla. (H6)

Onhan se kiva opettaa lukemaan, koska siinä näkee parhaiten työnsä tuloksen. ... On todella vaikeaa itselleni, kun pitäisi tietää kontrolloivana opettajana se, mitä se oppilas tekee ja mitä siellä tapahtuu ja kontrolloida oppimista, niin lukeminen [lukutaidon saavuttamisen jälkeen] on siinä haastava. Esimerkiksi lukutunti, jolla kaikki lukee kirjaa, niin siinä on aina sellainen olo, että se yksi makaa siellä sohvalla eikä kuitenkaan lue sitä kirjaa. Tai sitten oppilas ei keskity lukemiseen, kun sillä on kavereita ympärillä. (H5)

Kivointa on keskusteleminen eli vaikka miksi jonkin asia on suomen kielessä niin kuin se on. Suomen kielen rikkaus on kiva aihe opettaa. (H2)

Oppiaineen tärkeimpiä asioita haastateltavien mielestä olivat perustavan luku- ja kirjoitustaidon lisäksi monilukutaito, lukeminen, erilaisten tekstien tuottaminen. Kaikki nämä taidot liittyvät myös seuraavaan haastattelussa esillä olleeseen aiheeseen eli äidinkielen ja kirjallisuuteen välineaineena.

5.1.2 Äidinkieli ja kirjallisuus välineaineena

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaineen omien tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi tärkeä oppiaine muiden oppiaineiden kannalta. Tämän aineen oppitunneilla opitut taidot ovat tärkeitä sekä opiskelun että muun elämän kannalta. Tärkeitä taitoja ovat esimerkiksi tekstitaidot, joilla tarkoitetaan yhteiskunnassa toimimisen kannalta välttämättömiä taitoja ku-

ten kriittinen luku- ja kirjoitustaito, taito ymmärtää ja analysoida eri tekstilajeja konteksteissaan sekä vuorovaikutustaidot. (Tainio, 2010, s. 108.) Tästä syystä äidinkieli ja kirjallisuus voidaan nähdä välineaineena.

Haastatellut luokanopettajat tunnistivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen merkityksen välineaineena hyvin. Yhteinen näkemys oli, että kyseisen oppiaineen taidot ovat tärkeässä osassa kaiken muun oppimisen ja elämisen kannalta. Akateemisten taitojen kuten lukemisen ja kirjoittamisen lisäksi korostettiin vuorovaikutustaitoja. Yksittäisinä taitoina mainittiin muun muassa luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen.

Yhteinen näkemys haastateltavien kesken oli se, että tämän oppiaineen taidot ovat kaiken muun oppimisen ja koulunkäynnin perusta. Yleisesti ottaen aineistosta huomasin sen, että luokanopettajat käsittelivät kyseistä oppiainetta enemmän pedagogisesta ja didaktisesta kuin sisältötietoa korostavasta näkökulmasta. Toisaalta didaktikkaan kuuluu myös oppiaineiden sisältötieto. Luokanopettajan työhön kuuluu didaktisen kolmion mukaan sekä pedagoginen eli kasvatukseen liittyvä että didaktinen eli oppimiseen ja oppiainesältöihin liittyvä näkökulma (Jyrhämä ym. 2016, s. 165–166).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidot on kaiken muun perusta. Sen takia tähän oppiaineeseen pitäisi keskittyä. (H4)

Ajattelen, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt on ihan yleissivistystä. (H1)

Olen aina ajatellut äidinkielen ja kirjallisuuden sellaisena välineaineena. (H5)

Aineiston luokanopettajat tarkastelivat äidinkieltä ja kirjallisuutta siitä näkökulmasta, miten kyseisen oppiaineen taidot vaikuttavat oppilaan muuhun koulunkäyntiin. Alkuopetuksessa haastattelun hetkellä opettaneet pohtivat lisäksi oppilaan siirtymistä toiselta luokalta kolmannelle. Näitä asioita moni haastateltava pohti monipuolisesti. Pohdinnoista välittyi kuva siitä, kuinka luokanopettaja ajattelee oppilaan koulu-uraa kokonaisuutena siitä näkökulmasta, että kaikki aiemmin opittu vaikuttaa myöhemmin opittavaan. He käsittelivät lisäksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taitoja oppilaan koko elämään vaikuttavasta näkökulmasta.

Kaikkihan perustuu koulunkäynnissä siihen, että pystyy lukemaan, ymmärtää lukemaansa ja pystyy tuottamaan tekstejä ja vastauksia. Mielestäni se luo pohjan sille oppimiselle se hyvä lukemisen ja kirjoittamisen taito ja tekstien monipuolinen hallinta. (H2)

Esimerkiksi luetun ymmärtäminen on sellainen, mitä tarvitsee ihan kaikessa. Että pystyt ymmärtämään, mitä luet. Lisäksi tarvitaan kriittistä lukutaitoa. ... Se on varmaan yksi tärkeimmistä taidoista. (H1)

Sitä meidän täytyy opettajien kesken punnita, kun oppilas lähtee toiselta luokalta kolmannelle, että pärjääkö hän sitten niissä reaaliaineissa. Joskus on tilanne, että oppilaan on pakko kerrata toinen luokka, sillä luku- ja kirjoitustaito on niin heikko. ... Että siinä mielessä se on kaikista tärkein oppiaine alakoulussa. (H3)

Luokanopettaja opettaa työnsä luonteen vuoksi yleensä lähes kaikkia oppiaineita. Siksi luokanopettajia voi pitää asiantuntijoina siinä suhteessa, miten oppilaiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidot vaikuttavat muuhun opiskeluun. He voivat tarkastella eri oppiaineiden yhteydessä oppilaiden taitoja myös tästä näkökulmasta. Lisäksi pitkän työuran tehnyt luokanopettaja on saattanut opettaa monilla eri luokka-asteilla. Osa haastateltavista luokanopettajista mainitsi huolensa oppilaiden pärjäämisestä, jos esimerkiksi lukemis- ja kirjoitustaidot olivat huonot. Lisäksi osa haastateltavista mietti, miten maahanmuuttajaoppilaiden opiskelu suomeksi sujuu, kun akateemiset taidot ovat osalla heikot (kts. seuraava luku). Tarkemmin haastateltavat erittelivät oppilaalle hyödyllisiä taitoja muissa oppiaineissa luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taidon kautta.

Luetun ymmärtäminen nousee esille joka luokalla ja koko ajan. Toinen tärkeä on oikeinkirjoitus. Nämä kaksi kun oppilas hallitsisi, niin paljon helpommalla pääsisi. (H5)

... he, jotka syrjäytyvät, niin heillä on luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen täysin hukassa ja heillä tulee olemaan todella pahoja keskittymisen ongelmia. (H7)

Matematiikassa oppilas ei välttämättä osaa tehdä tehtävää, vaikka opettaja kuinka lukisi tehtävänantoa, niin oppilas ei ymmärrä sitä tehtävänantoa. (H6)

Osa haastateltavista pohti syitä sille, miksi joillakin oppilailla lukeminen ja kirjoittaminen tuottavat haasteita. Kolme haastateltavaa mainitsi digitalisaation oppilaiden lukemis- ja kirjoittamistaidon kehityksen esteenä tai hidasteena.

Se [ongelmat luetun ja kuullun ymmärtämisessä] johtuu suurimmaksi osaksi meidän digitalisaatiosta, koska kaikki tekstit alkavat olla niin helpoksi pureskeltuja, esimerkiksi ilta-lehtien uutiset ovat niin heikosti kirjoitettuja. Esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkeleissa on kaksi lausetta ja kappalejako jne. Sellainen syvälinen teksti, joka vie eteenpäin ja kehittää ajatusta, niin sellainen tulee olemaan monen osalta täysin ulottumattomissa sen takia, koska taidot on niin huonot. (H7)

Se, mikä eniten tuhoaa tätä lasten kirjoitustaitoa, on viestittely somessa. Niille [oppilaille] pitää ihan selittää, että jos laittaa Wilma-viestin opettajalle niin se ei ole sama kuin WhatsApp-viesti kaverille. Heidän pitäisi ymmärtää se ero, että eri viestintätilanteissa kirjoitetaan eri tavalla. (H5)

Luku- ja kirjoitustaidon lisäksi haastateltavat näkivät vuorovaikutustaidot sellaisena äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen osana, joka on tärkeässä osassa oppiaineen ulko-

puolellakin. He liittivät sen mahdollisuuksiin toimia sosiaalisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti ja itsensä ilmaisuun. Myös se mainittiin, että vuorovaikutustaitojen oppiminen auttaa oppilasta toimimaan aikuisena työelämässä.

Lisäksi sosiaaliset taidot ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä, sillä ilman niitä ei tule tässä maailmassa toimeen. Eli miten osaat käyttäytyä saman ikäisten kanssa ja aikuisten kanssa, ihan kaikki puhekieli ja tällaiset asiat. (H4)

Uskon, että hyvällä äidinkielen hallinnalla pystyy omaksumaan uusia asioita esimerkiksi työelämässä. Pystyy myös ilmaisemaan itseään paremmin työelämässä tai missä tahansa muualla. (H2)

Yksi haastateltavista (H2) otti myös esille lukemisen merkityksen jatkokoulutukseen haakeutumisessa. Kyseinen haastateltava mainitsi, että hänelle paremmasta lukutaidosta olisi ollut hyötyä omissa jatko-opinnoissaan. Muut pohtivat aihetta lähinnä oppilaan peruskoulu-uran näkökulmasta. Lukemisen taidot ovat kaikkiaan tärkeitä modernissa yhteiskunnassa selviämiseen (Grünthal, 2020, s. 166–167).

Lukeminen tulikin jo mainittua eli jos haluaa jatkokouluttaa itsensä, niin lukemisen määrä on valtava. Niin onhan siitä ihan valtava hyöty, jos sinusta on kehittynyt osaava ja taitava lukija, niin se helpottaa sitä työmäärää tulevaisuudessa paljon. (H2)

Haastateltavat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taidot siis laajasti oppilaiden muun koulunkäynnin, jatko-koulutuksen ja työelämän kannalta. Tärkeitä taitoja tästä näkökulmasta olivat luetun ja kuullun ymmärtäminen ja vuorovaikutustaidot.

5.2 Äidinkielen ja kirjallisuuden opetus luokanopettajien haastatteluissa

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin selvittämään, miten aineiston luokanopettajat kokevat ja toteuttavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta käytännössä. Tässä luvussa vastaan tähän tutkimuskysymykseen.

5.2.1 Opetuksen toteuttaminen luokassa

Luokanopettajat käyttävät usein kirjasarjaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa ja heille hyvä opettajanopas on tärkeä (Heinonen, 2005, s. 227–233; Tainio, Karvonen & Routarinne, 2015, s. 193–200). Kaikilla haastateltavilla oli käytössään oppikirja tämän oppiaineen opetuksessa. Oppikirjasarjalta toivottiin muun muassa selkeyttä. Sen koettiin

tuovan opetukseen selkeän rungon, niin kuin ensimmäisessä tulosluvussa mainittiin osalueiden kohdalla.

Toivon, että se [kirjasarja] olisi selkeä ja siinä olisi selkeä runko. (H1)

Kirjan tehtävät tukevat hyvin kirjaimien opettelua. (H3)

Menen tosi paljon oppikirjan mukaan, vaikka tehdään paljon sen ulkopuolelta, mutta minun mielestäni se [oppikirjan mukaan meneminen] rytmittää sitä opiskelua. Oppikirjan avulla pystyy luomaan järjestyksen, että milloin käsitellään mitään. (H1)

Kirjasarjat koettiin pääasiassa hyviksi, mutta niiden rinnalla haluttiin käyttää muutakin materiaalia. Vaikka luokanopettajat käyttävät usein kirjasarjaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa, he käyttävät niitä soveltaen (Heinonen, 2005, s. 191 ja s. 227–233). Kirjasarjojen ongelmana on kahden haastateltavan (H5) ja (H7) mielestä se, ettei yhden asian käsittelyyn ole välttämättä tarpeeksi materiaalia. Aineiston luokanopettajat olivatkin hankkineet materiaalia muualta tai tehneet sitä itse.

Sitä pitikin sanoa, että jos opetetaan vaikka jokin kieliopin asia, esimerkiksi substantiivi, niin tehtäväkirjassa on yksi aukeama siihen liittyviä tehtäviä, niin eihän oppilaat opi sitä asiaa siinä ajassa. Sitten on pakko haalia ja etsiä sekä tehdä itse niitä lisämateriaaleja. Se jää oppikirjan mukaan mentäessä pois, että pitkään harjoiteltaisiin sitä yhtä asiaa, jotta se kunnolla opittaisiin. (H5)

Meillä on tehtäväkirjat käytössä. Heikoille oppilaille on yleensä vielä tuplakirjat eli olen ottanut vanhoista tehtäväkirjoista tehtäviä. ... Mielestäni tehtäväkirjassa on liian vähän tehtäviä yhtä asiaa kohti eli esimerkiksi numeraaleja käsitellään yhden sivun verran, joka ei riitä mihinkään. Tarvitsisi vielä kolme sivua ainakin lisää, mutta materiaalia ei ole. ... Olen huomannut tällä tavalla [lisäharjoittelulla] merkittäviä parannuksia oppilaiden taidoissa. (H7)

Kahden haastateltavan mielestä äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on liian vähän harjoituksia yhtä käsiteltävää asiaa kohden. Toinen haastateltava oli ratkaissut asian ottamalla opetukseen varsinaisen oppikirjan lisäksi toisen kirjasarjan tehtäväkirjan. Kauppinen ym. (2011, s. 381) pitävät äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen oppikirjakeskeisyyttä huonona asiana ja toteavat, että tehtäväkirjoissa on suppeasti harjoituksia yhtä asiaa kohden.

Yksi haastateltava pohti, että oppikirja ohjaa alkuopetuksessa niin paljon opetusta, ettei sen ulkopuolelle tahdo jäädä aikaa. Luokanopettajalla on työssään kuitenkin vapaus päättää siitä, miten opetus järjestetään, kunhan se toteutuu opetussuunnitelman määrittämien sisältöjen ja tavoitteiden mukaan (Jyrhämä ym., 2016, s. 134–135). Karvonen (2020, s. 43) toteaa, että oppikirja antaa tukea oppisisältöjen jäsentämiseen ja yksittäisten oppituntien suunnitteluun. Opettaja pystyy kirjasarjan hyvin tuntiessaan valikoimaan sieltä parhaiten opetusta tukevat asiat ja tasapainottamaan niitä muilla materiaaleilla

(Karvonen, 2020, s. 43). Alkuopetuksessa keskeisessä osassa on aapinen, jonka mukaan edetään yleensä kirjain kerrallaan, kunnes kaikki on käyty läpi. Haastateltava saattoi viitata juuri tähän alkuopetuksen oppikirjakeskeisyydestä puhuessaan.

Haastateltavat kertoivat käyttävänsä myös muuta materiaalia opetuksessaan kuin oppikirjoja. Materiaalia löydetään internetistä tai keksitään itse. Myös vanhat tai toisen kirjasarjan kirjat toimivat lisämateriaalina. Osa mainitsi myös kollegat tärkeänä apuna materiaalien hankinnassa.

Joskus käytän eri kirjasarjojen kirjoja. Netistä löytyy myös vinkkejä niin paljon kuin haluaa. (H4)

Käytän myös vanhoja äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja ja opettajanoppaita, ne toimivat hyvänä lisämateriaalina. ... Netistä löytyy paljon juttuja, kun vaan hakee. Itse luodut materiaalit myös (H2)

Haastatellut luokanopettajat olivat aktiivisia materiaalin hankkimisessa. Kenelläkään ei ollut vain yhtä kirjasarjaa käytössä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen ainoana materiaalina. Internet koettiin tärkeäksi materiaalipankiksi, mutta runsaasta saatavuudesta huolimatta materiaalia tehtiin paljon myös itse.

Haastateltavat kertoivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käyttämistään työtaivoista ja siitä, mitkä työtavat on todettu kaikista kiinnostavimmiksi oppilaille ja mitkä eivät ehkä ole toimineet niin hyvin. Parhaiten äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnit sujuvat, kun työskentely on monipuolista. Monipuolisuus oli aineiston mukaan opettajajohtoista opettamista, kirjatyöskentelyä, erilaisia projekteja ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä. Oppilaiden kiinnostus opiskeltaviin asioihin vaihteli ikäryhmän mukaan sekä työtavan mukaan.

En hirveästi käytä aikaa siihen, että luennoisin ja selittäisin asioita. (H5)

[N]äiden kahden [toiminnallisuus ja kirjatehtävät] tasapaino on tärkeää. (H3)

Mikä tahansa aihe on sellainen, johon oppilaat puutuu, jos sitä käydään tosi pitkään läpi. (H3)

Kielioppijutut on monesti tylsiä [oppilaille]. (H4)

Oppilaiden asenteita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta kohtaa tutkittaessa on huomattu, että oppilaiden mielestä kielioppi on osa-alueista vähiten kiinnostava (Junkkari, 2006, s. 24; Lehtola, 2008, s. 102–103). Tutkimukseni aineisossa kielioppi ei nousut esille kuin kahdessa haastattelussa oppilaille vähemmän mieluksena osa-alueena.

Osa haastateltavista kertoi oppilaiden lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvistä asenteista ja yrityksistä tehdä näiden opetuksesta motivoivampaa. Kieliopin kohdalla mainittiin toiminnalliset menetelmät.

Olen huomannut tässä asiassa [oppilaiden motivoinnissa] sellaisen, että oppilaat saattavat niskuroida kirjan lukemisessa, mutta sitten jälkikäteen se olikin heidän mielestään kivaa. Kerran teimme näytelmän ihan pitkällä repliikeillä ja oppilailta tuli vastustusta, mutta taas jälkikäteen se olikin heidän mielestään kivaa. Monesti tämän ikäiset [6. luokkalaiset] sanovat kaikesta, että eivät tykkää tai halua tehdä, mutta se on vain vaadittava, koska jos 12-vuotiaalle antaa mahdollisuuden laistaa, niin eihän se sitä tee. (H7)

Osa haastateltavista kertoi kirjoittamiseen motivoitumisen haasteista. Yleinen näkemys oli, ettei oppilaat motivoitu kirjoittamiseen, jos työskentely on liian vapaata eikä ole mitään, mistä lähteä liikkeelle. Hyviksi menetelmiksi mainittiin kuvista kirjoittaminen, erilaiset ”tarinanopat” ja jostain tutusta asiasta, esimerkiksi omasta lempikirjasarjasta, kirjoittaminen. Yksi haastateltava mainitsi, että hän pyrkii käyttämään hyvää tekstiä sisältäviä teoksia opetuksessa, jotta oppilaat saisivat myös siitä mallia omaan kirjoittamiseensa. Routarinteen ja Juvosen (2020, s. 134–135) mukaan kirjoittamisen pilkkominen prosesseihin helpottaa kirjoittamisurakkaan ryhtymistä eikä projekti näyttäydy oppilaalle hahmottomana möhkäleenä. Heidän mukaansa (2020, s. 136) myös kirjoittamisen ideointi on taito, jonka voi oppia ja johon opettajan täytyy oppilaita harjaannuttaa.

Kun huomaan et se [kirjoittaminen] on joillekin lapsille tosi vaikeaa et keksii vähän niin kuin tyhjästä. Et pitää olla vaikka jotain kuvia tukena tai jotain noppapelejä tukena, että tästä saat päähenkilön ja semmoista. (H1)

Oppilaat alkavat kehittyä kirjoittamisessa, kun sitä tulee paljon ja eri kantilta eli tehdään kirjoittaminen helpoksi, mielenkiintoiseksi ja hauskaksi. Ja sitten antaa vaihtoehtoja eli minkä tyypistä kirjoittaa ja millä kirjoittaa ja kirjoittaako yksin tai kaverin kanssa vai ryhmässä. Tällaisetkin asiat saattavat olla sellaisia, jotka innostavat sitten ihan eri tavalla oppilaita. (H4)

Mielestäni se on väärin kirjoittamisen opettamisessa sanoa, että keksi nyt jotain omaa, miksei kopioisi. Oppilas voi esimerkiksi muuttaa oman lempikirjasarjansa kirjan tarinan johonkin toiseen muotoon, sillä sen avulla hän kirjoittaa oikeita juttuja ja sitten myöhemmin hän saattaa onnistua jopa tekemään oman jutun. (H7)

Toinen asia on kirjoittaminen. Kirjoittamisessa on se ongelma, että monet oppilaat kirjoittaa hirveän pitkään itselleen. ... heidän muistiinpanot on sellaisia, joista kukaan muu ei saa selvää. ... Pitää kirjoittaa sillä tavalla, että muut ymmärtää sen, mitä olet itse ajatellut. Olen lukenut oppilaille esimerkiksi teoksia, joissa on hyvää ja selkeää, yksinkertaista tekstiä. (H7)

Haastateltavat luokanopettajat kokivat, että heidän täytyi toisinaan motivoida oppilaita äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöjen opiskeluun liittyen. Opetuksen mieleen painumisen ja kiinnostavuuden kannalta toiminnallisuus koettiin hyväksi menetelmäksi. Erilaiset opetusmenetelmät saattavat myös auttaa motivaatio-ongelmiin. Oppilaat eivät välttämättä

jaksa tehdä yhtä asiaa samaan aikaan pitkään tai kuunnella opettajaa koko oppituntia, joten toiminnallisuus on haastateltavien mielestä hyvä vastapaino tähän. Haastateltavien mukaan toiminnalliset menetelmät ovat oppilaille mielekkäitä.

Oppilaat innostuvat aina toiminnallisista harjoituksista, varsinkin, jos tehdään ryhmissä. (H5)

Se [sanaluokka-kokonaisuus] onnistui todella hyvin ja tuntui, että oppilaat oppi sen hienosti. Erityisesti käytin siinä sitten toiminnallisia keinoja opetuksessa ja tuntui, että ne oppivat. (H2)

Parhaimpia äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja on ne, joissa meillä on jotain toiminnallisuutta. (H6)

Toiminnallisuus sopii mielestäni todella hyvin sanaluokkatehtäviin. Toiminnallisuus toimii niissä ja oppilaat oppii niissä, myös ryhmätyö työtapana toimii tässä. Olen huomannut, että toiminnallisuuden käyttäminen kieliopin opettamisen yhteydessä lisää osaamista. (H5)

Toiminnallisista opetusmenetelmistä puhuttiin aineistossa eniten kieliopin opettamisen kohdalla, mutta myös kirjoittamisen opetus mainittiin. Leskisen ym. (2016, s. 14) mukaan toiminnallisuus lisää vuorovaikutteisuutta opetuksessa. Yksi haastateltavista mainitsikin, että oppilaille on mieluisaa tehdä toiminnallisia harjoituksia yhdessä. Toiminnallisuus edistää oppilaiden oppimista kieliopin opetuksessa (Maunu & Sarmavuori, 2011, s. 29–48). Haastateltavista kolme mainitsi toiminnalliset opetusmenetelmät nimenomaan kieliopin opetuksen kohdalla. Heidän kokemuksensa mukaan oppiminen tehostui, kun käytettiin toiminnallisia opetusmenetelmiä. Kirjoittamisen yhteydessä mainittiin jo aiemmassa luvussa, että aineiston mukaan oppilaille on hankala aloittaa kirjoittamista tyhjästä. Haastateltava (H3) kertoo, että toiminnalliset menetelmät olivat toimineet kirjoittamiseen motivoinnissa.

Haastateltavat kertoivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien suunnitteluun menevän kohtalaisesti aikaa. Kukaan haastateltava ei kuvannut suunnittelun vievän kohtuuttoman paljon aikaa. Osa kuvasi, että suunnitteluun käytettävä aika on rajattava, sillä muuten siihen kuluisi työaikaan nähden liikaa aikaa. Tässä yhteydessä tuli jälleen esiin resursien rajallisuus, sillä osa haastateltavista kertoi, että oppituntien suunnitteluun ja materiaalien hankintaan olisi voinut käyttää paljon enemmän aikaa kuin mitä heillä oli mahdollista käyttää. Osalle kollegat ovat tärkeässä roolissa oppituntien suunnittelussa.

... Että ei se suunnittelu ole liian kuormittavaa, hirveästi saa myös kollegoilta neuvoja, esimerkiksi kirjaston vastuuhenkilöltä. (H1)

Vie niin paljon aikaa, kun sille antaa [suunnittelu]. Riippuu, paljon on aikaa käytettävissä. Alakoulussa on niin paljon muitakin oppiaineita, niin ei välttämättä pysty panostamaan

äidinkielen ja kirjallisuuteen niin paljon kuin haluaisi [suunnittelun näkökulmasta], eikä pysty mihinkään muuhunkaan niin paljon kuin haluaisi. (H2)

Pitkälläkin opetuskokemuksella suunnittelu vie kohtalaisesti aikaa, ei kuitenkaan liikaa. Aika hyvin pystyy päässä miettimään. Lisäksi minulla on hyvät kollegat, kaikki on innostuneita ja keksii asioita ja tuo esille omia ideoitaan. (H5)

Oppituntien suunnittelun yhteydessä mainittiin se, että oppikirjan tahtiin opettaminen auttaa suunnittelussa. Aikaa vievää suunnittelua on haastateltavien mukaan ylimääräisen materiaalin hankkiminen.

... joitain asioita suunnittelen jopa aika paljon, varsinkin jos tiettyyn aiheeseen liittyen ei ole materiaalia valmiiksi saatavilla. (H6)

Kirjan mukaan meneminen on tietenkin helppoa suunnittelun kannalta, mutta sitten vaatii vähän enemmän, kun aletaan miettiä, miten saadaan esimerkiksi kirjoitettua kivat tarinat. (H1)

Haastateltavilla luokanopettajilla oli monia erilaisia asioita, joita he ottivat huomioon äidinkielen ja kirjallisuuden oppituntien suunnittelussa. Tärkeimpinä mainittiin opetussuunnitelma, kirjasarjat ja niiden mukaan eteneminen, kollegoiden kanssa ideointi ja itse kerätyt ja suunnitellut materiaalit eri lähteistä. Opetussuunnitelmaa (valtakunnallinen ja kuntakohtainen) ei luettu aktiivisesti opetuksen rinnalla, vaan sen käyttö liittyi lähinnä isompiin kokonaisuuksiin, kuten yhden lukukauden opetuksen suunnitteluun.

Vaikka haastateltavien omassa opetuksessa mikään äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alue ei painottunut ylitse muiden, lähes kaikkien haastateltavien koulussa oli käynnissä tai ollut viime aikoina jokin tämän oppiaineen osa-alueen painotus. Painotukset liittyivät esimerkiksi laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin tai koko lukuvuoden ajan kestäväan teemaan. Painotus oli kaikissa tapauksissa lukeminen. Se näkyi esimerkiksi erilaisina projekteina, tempauksina ja teemapäivinä.

Meillä on lukeminen [koulun painotuksena]. Kaikki toteuttaa sitä omissa luokissaan. Sitteen kirjastohenkilökunta vinkkaa hyviä ideoita ja tulee pitämään meille lukupiirejä. Kerran viikossa on lukutunti, että oppilaat lukee omia kirjojaan. (H1)

Koko ajan lukeminen [koulun painotuksena]. Meillä on koko ajan lukuprojekteja. Meillä on opettajien joukosta kirjastovastaavat, jotka järjestävät lukupäiviä ja lukutempauksia. (H5)

Lukeminen oli nostettu siis lähes kaikkien haastateltavien kouluissa erityiseksi painotukseksi. Siitä huolimatta osa haastateltavista koki, ettei lukemiselle ole tarpeeksi aikaa

äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Grünthalin (2020, s. 190) mukaan kouluopetuksen tehtävä on ohjata lapset lukemaan kokonaisteoksia ja pitkiä tekstejä, vaikka opetussuunnitelmassa ei annetakaan edes ohjeellisia määriä luettavien teoksien määrään. Tällaisten tekstien lukemisessa on tutkimuksien mukaan hyötyä sekä äidinkielisten että monikielisten oppilaiden sanavaraston, kielitaidon ja kielellisten resurssien käyttöön ja se on yhteydessä muissa oppiaineissa suoriutumiseen (Grünthal, 2020, s. 190). Lukeamiseen liittyvä koulun painotus on perusteltua myös siitä näkökulmasta, että kirjallisuuskasvatusta on helppo integroida muihin oppiaineisiin ja äidinkielen ja kirjallisuuden osa-alueisiin (Happonen, 2020, s. 252).

Yksi haastattelun teemoista liittyi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen mahdollisiin haasteisiin. Aineiston mukaan haasteet liittyivät rajallisiin resursseihin ja oppilaiden ta-soeroihin. Haasteita koettiin sekä suomea äidinkielenään puhuvien kohdalla että suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opiskelevien kohdalla. Seuraavaksi tarkastelen haastateltavien käsityksiä ja kokemuksia siitä, millaisia haasteita erilaiset oppijat tuovat opetukseen.

5.2.2 Monenlaisia oppijoita äidinkielellä ja kirjallisuudessa

Haastateltavien kokemukset ja käsitykset äidinkielestä ja kirjallisuudesta vaihtelivat sen mukaan, kuinka paljon heillä on ollut suomen kielen tunneilla S2-oppilaita mukana. Jos haastateltavalla oli tai oli joskus ollut monta tällaista oppilasta luokassa, oli hänellä myös äidinkieleen ja kirjallisuuteen näkökulma, joka korosti nimenomaan S2-oppilaiden opetusta.

Viidellä seitsemästä haastateltavasta oli haastattelun hetkellä luokassaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää opiskeleva oppilas tai oppilaita. Kahdella muulla ei haastattelun hetkellä ollut S2-oppilasta, mutta toisella oli aiemmin ollut. Vain yhdellä haastateltavasta ei ollut ikinä ollut S2-oppilaita luokallaan. Hän ei pohtinut tätä aihetta haastattelussa lainkaan. Aineiston luokanopettajien mukaan S2-oppilaat ovat eri tasoisia. Osalla S2-oppilaat olivat samalla tasolla suomen kielen osaamisessa kuin suomea äidinkielenään puhuvat ja toisilla taas S2-oppilaat olivat vasta alkuvaiheessa suomen kielen oppimisen kanssa. S2-oppilaiden keskuudessa suomen kielen osaaminen on siis vaihtelevaa.

Heitäkin [S2-oppilailla] on hyvin eritasoisia keskenään. Joidenkin kanssa harjoitellaan vasta pienen virkkeen tekemistä, ja osa pystyy kirjoittamaan jo paljon pidempiä virkkeitä.

Osalla sanavarasto on niukka ja toinen on ihan niin kuin suomea äidinkielenään puhuvan oppilaan tasolla. On hirveän suuria eroja, se tekee tästä hankalaa aina välillä. (H1)

On ollut [S2-oppilaita], mutta ei paljon. Eikä kenelläkään ole ollut sellaista isoa hankaluutta tämän oppiaineen [äidinkieli ja kirjallisuus] kanssa. Nämä oppilaat eivät ole tarvinneet esimerkiksi helpotettuja kirjoja. (H3)

Muurin (2014, s. 176–188) mukaan maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen taidot vaihtelevat sen mukaan, kuinka kauan oppilas on ollut Suomessa ja millainen hänen kotitaustansa on. Jotkin maahanmuuttajaoppilaat eivät tarvitse ollenkaan S2-opetusta ja he osaavat suomea jopa paremmin kuin omaa äidinkieltään. Eniten maahanmuuttajaoppilaat tarvitsevat tukea luetun ymmärtämisessä. (Muuri, 2014, s. 176–188.) Haastateltavat kertoivat, että heidän S2-oppilaillaan haasteet luetun ymmärtämisessä ovat yleisiä.

Haastateltavat, joilla oli kokemusta S2-oppilaiden opetuksesta, kertoivat opetukseen liittyvistä käytännön järjestelyistä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Niin kuin aiemmin todettiin, kouluilla on erilaisia järjestelyitä S2-oppilaiden suomen kielen opiskeluun. Joissain kouluissa S2-oppilaat ovat mukana äidinkielen ja kirjallisuuden (suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän) tunneilla tai joissain kouluissa he menevät omalle S2-tunnilleen. Haastateltavien luokilla yleisin toimintatapana on se, että S2-oppilaat ovat muun luokan kanssa äidinkieli ja kirjallisuus -oppitunneilla, mutta he menevät säännöllisesti tietyn oppitunnin viikossa S2-opettajan kanssa omille oppitunneilleen. Nämä S2-oppitunnit ovat haastateltavien oppilailla yleensä jonkin reaaliaineen oppituntien aikana. S2-opettaja saattoi olla mukana vain joitakin kertoja kuussa. Lisäksi luokalla saattoi olla apuna laaja-alainen erityisopettaja, joka opetti välillä erikseen S2-oppilaita. Yksi haastateltava kertoi pitävänsä itse S2-oppitunnit.

Olen saanut nyt muutaman vuoden pitää omalle luokalleni S2-oppitunteja. ... olemme opiskelleet ympäristöoppia niillä S2-oppitunneilla, koska eivät he ymmärrä ympäristöopin sisältöjä heikon suomen kielen taidon vuoksi. (H5)

Monen haastateltavan mielestä resurssit S2-opetukseen ovat huonot. Yksi haastateltavista toivoi omaa pienryhmää suomen kielessä tukea tarvitseville. Lisäksi toivottiin enemmän S2-oppitunteja ja laaja-alaisen erityisopettajan pitämiä tunteja.

S2-opettaja käy, mutta se on ihan yhtä tyhjän kanssa. En aliarvioi hänen ammattitaitoaan, mutta jos hänellä on kolme oppituntia kuukaudessa, niin ei siinä ehdi tehdä mitään. Se on kuin laastari märkivän haavan päälle. ... Tämä on vähän sellainen juttu, että Suomella ei ole resursseja, niin laitetaan kaikki samaan kouluun vaan, vaikka eihän siitä mitään tule. ... Me ei tarvita S2-opettajia, paitsi valmistaville luokille. Me tarvittaisiin pienet luokkakoot, se olisi ihan eri asia opettaa S2-oppilaita luokassa, jossa heitä on kaksi ja muita oppilaita vaikka yhdeksän. ... Mutta kun on 27 oppilasta, kaksi erityisestuen, 11 tehostetun tuen ja kaksi S2-oppilasta niin ei tule mitään. (H7)

On [S2-oppilaita]. Laaja-alainen erityisopettaja opettaa heitä välillä. Tarve olisi enemmänkin kuin on saatavilla näitä tunteja. Olisi kiva, jos olisi jatkuvasti jokin pienryhmä näille oppilaille, jotka tarvitsevat enemmän tukea suomen kielessä. Näillä [resursseilla] pitää sitten vain mennä. (H4)

Soilamon (2014, s. 155) mukaan opettajat kokevat, etteivät heidän aikansa riitä maahanmuuttajaoppilaiden riittävään ohjaukseen oppitunneilla ja opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen usein rasittavana. Tässä maahanmuuttajaoppilailla viitattiin S2-oppilaisiin. Lähes kaikki Soilamon (2014, s.136) tutkimuksen luokanopettajat kokivat, että maahanmuuttajaoppilaan heikko suomen kielen taito aiheutti ongelmia opetuksessa. Myös tämän tutkimuksen luokanopettajat olisivat kaivanneet enemmän resursseja S2-oppilaiden opetukseen. Haastateltavat eivät kuitenkaan suhtautuneet niin negatiivisesti S2-oppilaisiin kuin Soilamon (2014) tutkimuksen opettajat. Tutkimukseni aineistossa S2-oppilaita opettavat luokanopettajat olivat ratkaisukeskeisiä ja keskittyivät siihen näkökulmaan, miten voisivat tukea S2-oppilaiden suomen kielen kehittymistä ja sitä kautta suoriutumista myös muissa oppiaineissa. He korostivat enemmän oppilaan pärjäämisen näkökulmaa kuin oman työssä jaksamisen näkökulmaa.

Haastateltavat kertoivat, mitä järjestelyitä he ovat tehneet äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille, jotta opetuksesta saataisiin myös suomen kielessä tukea tarvitseville mahdollisimman hyödyllistä ja kielen oppimista tukevaa. Monet näistä liittyivät kaikkiin oppiaineisiin, mutta S2-oppilaiden opiskellessa välillä myös suomen kielen tunneilla suomea äidinkielenään puhuvien kanssa, oli nämä keinot käytössä.

Oli mielenkiintoista huomata maahanmuuttajia opettaessa, että alkoi automaattisesti puhua selkokieltä ja hidasti puhumisen tahtia aika paljon. ... tuli varmaan viitottua käsilläkin enemmän ja piirrettyä kuvia enemmän. Yritin kaikin keinoin tukea sitä kielen omaksumista. (H2)

S2-oppilailla on helpotetut kirjat ja jos vaikka koko luokalle tulee tehtäväksi kirjoittaa 15 virkettä, niin S2-oppilaat kirjoittavat vähemmän. (H1)

Olen yrittänyt, että S2-oppilaat lukisivat paljon, jotta he saisivat toistoja ja joka päivä heillä on pieni S2-tehtävä. Mietin heidän pärjäämistään yläkoulussa, jossa tulee jo tätä erikoisanastoa, niin osa ei tule pärjäämään siellä tällä taitotasolla. (H7)

Samankaltaisia haasteita nähtiin suomea äidinkielenään puhuvien keskuudessa kuin S2-oppilaiden keskuudessa. Esimerkiksi sanavaraston suppeus nähtiin molempien ryhmien ongelmana. Sanavaraston laajuus on yhteydessä moniin äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen taitojen hallintaan, kuten lukemiseen, kirjoittamiseen ja kielitietoon (Tainio, 2020, s. 101). Näitä taitoja tukevien erilaisten opetusjärjestelyiden pohtiminen ja niiden toteuttaminen nähtiin myös suomea äidinkielenä puhuville eduksi.

Tämä ei liity ehkä vain S2-oppilaisiin, vaan yleensäkin siihen, että oppilaani ovat vielä niin pieniä, niin laitan ohjeet esimerkiksi taululle ylös ja yritän piirtää jonkin kuvan. ... Se auttaa kaikkia oppilaita, mutta toki myös S2-oppilaita. (H3)

Aineiston perusteella haastateltavat luokanopettajat eivät pidä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen haasteita ja resurssiongelmia pelkästään S2-oppilaisiin liittyvinä, vaan he kertovat resurssiongelmista yleisemmin. Heidän mielestään tukea tämän oppiaineen opitunneilla tarvitsevat myös suomen kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat.

Yhä vähemmän on sellaisia oppilaita, jotka ymmärtävät perussanoja ja esimerkiksi synonyymeja. Sellaista keskustelua, että mitä tämä sana tarkoittaa tai mitä tämä verbi tarkoittaa ei tarvinnut mielestäni käydä aiemmin niin paljon kuin nykyään. ... Sen on tässä vuosien mittaan huomannut, että en tiedä johtuuko se sitten mistä, mutta tuntuu että oppilaiden sanavarasto on köyhtynyt ja se on suppea. (H4)

Haastatellut luokanopettajat kertoivat, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta vaikeuttavat oppilaiden taso-erot, niin suomea äidinkielenään puhuvien ja suomea toisena kielenä opiskelevien välillä kuin myös kaikkien oppilaiden välillä äidinkielestä riippumatta. Haastateltavista osa koki, että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa joutuu tasapainoilemaan eritasoisien oppilaiden välillä.

Ongelma on siinä, että oppilaat [S2] ovat niin eritasoisia, että eriyttäminen isossa luokassa ei ole mahdollista. (H7)

Ja sitten luokassa on niitä [S2-oppilaita], jotka ymmärtää kaikki sanat ja sitten niitä, jotka eivät ymmärrä eli pitäisi hirveästi eriyttää. Välillä tässä kohtaa tuntuu, että taidot loppuu kesken. (H5)

Siinä [opetuksessa] taiteillaan koko ajan sen kanssa, että kuinka paljon jankataan jotakin asiaa, joka on toisille oppilaille itsestään selvä ja toisille ei. Siinä ei voi mennä täysin sen heikoimman maahanmuuttajaoppilaan mukaan, eikä myöskään sen taitavimman suomen kielen virtuoosin. Siinä se opettajan taito näkyy. (H5)

Yksi haastateltavista (H5) pohti laajasti oppilaiden välisiä tasoeroja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tasoerot näkyivät oppilaan äidinkielestä riippumatta, mutta tasoerot mainittiin myös S2-opetuksesta aiemmin puhuttaessa.

Kaikki oppilaat kehittyvät tässä oppiaineessa omalla tasollaan. Nyt minulla on sellainen oppilas, joka kirjoittaa suurin piirtein samalla tavalla kuin lukiolaiset ja sitten oppilas, joka kirjoittaa kuin toisella luokalla oleva [5. luokan oppilas]. Erot ovat valtavat oppilaiden välillä, niin siinä onkin miettimistä, miten kaikille saa samanlaisia tavoitteita ja sisältöjä.... Tämä on hirveän vaikea aine, kun tähän vaikuttaa kaikki ajattelutaidot ja älykyys sekä varsinkin se ympäristö, jossa oppilas on elänyt. (H5)

Haastateltava (H5) kertoo, että hänen kokemuksensa mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa oppilaan ajattelutaidot, älykyys ja varsinkin oppilaan elinympäristö vaikuttavat oppiaineen osaamiseen. Myös toinen haastateltava (H4) totesi, että oppilaan kotitausta vaikuttaa osaamiseen. Hän mainitsi sen, että oppilaan taidoissa näkyy, jos kotona on keskusteltu ja luettu paljon. PISA-tutkimuksessa (2018) ja Koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa (2020) todettiin, että oppilaan lukutaitoon ja taitotasoon vaikuttavat monet eri taustatekijät, kuten sosioekonominen tausta ja harrastukset. (PISA, 2018, s. 49; Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, s. 21–28).

Haastateltavista luokanopettajista kaikilla oli kokemusta sellaisten oppilaiden opettamisesta, joilla on oppimisvaikeus tai tuen tarve liittyen äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opettaminen vaikuttaa luokanopettajan työhön joko kaisen oppiaineen kohdalla, sillä opetusjärjestelyt täytyy muokata kaikille oppilaille mahdollisimman sopivaksi. Äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla oppimisvaikeuksien tunnistaminen ja niihin puuttuminen korostuvat. Jos esimerkiksi luetun ymmärtäminen ei suju, ei oppilas voi ottaa reaaliaineiden sisältöjä haltuunsa. (Thuneberg, 2006, s. 65.)

Oppisvaikeuksien syyt ja ilmenemismuodot näyttävän olevan tapauskohtaisia eli riippuu oppilaasta, minkä tasoinen oppimisvaikeus on ja miten se ilmenee. Oppimisvaikeuksien lisäksi haastateltavat nostivat esiin muita äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä ongelmia, kuten oppilaiden huonon kirjoitustaidon. Tuen tarve liittyy haastateltavien oppilailla esimerkiksi oppimisvaikeuksiin, heikkoihin taitoihin ja motivaatio-ongelmiin. Yleensä tähän oppiaineeseen liittyvään oppimisvaikeuteen vaikuttaa monta eri tekijää, kuten kielelliset ja tarkkaavuuteen liittyvät ongelmat (Thuneberg, 2006, s. 60–61.)

[L]uokassani on tälläkin hetkellä monta sellaista, jotka tarvitsevat jatkuvaa tukea äidinkielellä. He tarvitsevat jatkuvasti niitä toistoja ja patistelua. ... [H]eidän kohdalla pitää koko ajan miettiä sitä, miten ohjeistaa tekemistä. (H7)

On useampikin oppilas, jolla on suuri tuen tarve tähän oppiaineeseen liittyen. ... Vaikeudet ovat liittyneet lukemiseen ja kirjoittamiseen ja siihen, että he ovat ikätasoaan jäljessä. (H6)

Alkuopetuksen oppilaiden haasteet äidinkielellä ja kirjallisuudessa liittyivät haastateltavien kertoman mukaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. Tärkeä nivelvaihe alkuopetuksesta kolmannelle luokalle oli kohta, jossa osa haastateltavista oli joutunut tarkemmin pohtimaan oppilaan osaamista äidinkielellä ja kirjallisuudessa, sillä ylempien luokkien reaaliaineet vaativat näiden opiskelutaitojen hallintaa. Haastateltavat pohtivat myös oppilaan

kypsymistä koulutyöhön ja sen vaikutusta taitoihin. Heillä näyttää olevan laaja tietämys ikäkauden mukaisesta kypsymisestä ja sen pohtimisesta, miten taso asettuu suhteessa muihin.

Minulla on tällä hetkellä oppilas, joka kertaa ensimmäistä luokkaa. Lukeminen ja kirjoittaminen ei tullut haltuun [ensimmäisellä luokalla ensimmäisellä kerralla]. Huomaa kyllä myös sen, että kun alussa puuttuu asiaan, niin pystyy vastaamaan siihen, mikä on sen lapsen kypsyys koulua varten. (H2)

Tällä hetkellä minulla on yksi oppilas, joka kertaa toista luokkaa sen takia, että äidinkielen ja kirjallisuuden taidot on niin heikot, ettei ole voinut päästää kolmannelle luokalle. ... Yhdellä on lukihäiriö näistä, jotka kertaavat toista luokkaa. On myös keskittymisen ja motivaation haasteita. Myös on ollut kypsymiseen liittyvää hitautta. Nämä oppilaat ovat vielä pieniä lapsia ja ponnistelevat ääri rajoilla kaikissa taidoissa. (H3)

Yksi haastateltava (H4) mainitsee, että hänelle eriyttäminen eli opetuksen sovittaminen yksilöiden taitotasoon on ”peruskauraa” äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Aineistossa mainittiin alaspäin eriyttämisen keinoiksi esimerkiksi helpotetut kirjat, lisätehtävien tekeminen asian kertaamiseksi, kuvallisten ohjeiden piirtäminen taululle sekä erityisopettajan kanssa työskentely. Ylöspäin eriyttämisestä eli äidinkielessä ja kirjallisuudessa lahjakaiden oppilaiden tukemisesta oli vain vähän mainintoja. Yksi haastateltava mainitsi (H3), että jotkut oppilaat esimerkiksi lukevat kirjoja enemmän kuin muut, jos he ovat lahjakkaita lukijoita. Yksi haastateltavista (H5) kertoi, että hän oli pitänyt äidinkielen ja kirjallisuuden valinnaista kurssia, jossa kirjoitettiin kirjaa. Muita ylöspäin eriyttämisen keinoja aineistossa ei ollut. Suurin osa haastatelluista luokanopettajista koki, että eriyttämisen eli opetuksen sovittamisen oppilaan taitotason mukaan on haastavaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa, sillä oppiaine on niin laaja ja erot oppilaiden välillä ovat suuria.

5.3 Yhteenveto tuloksista

Tuloksien perusteella äidinkieli ja kirjallisuus näyttäytyy oppiaineena luokanopettajille monesta eri näkökulmista. Oppiaineen sisältötieto on vain yksi osa tätä oppiainetta, ja siihenkin liittyy luokanopettajien näkökulmasta opetussuunnitelman ohjaamat sisällöt ja tavoitteet sekä ajallisten resurssien vuoksi eri osa-alueiden välillä tasapainoilu. Luokanopettajan työn katsotaan koostuvan sekä pedagogisesta että oppiainekohtaisesta didaktisesta tiedosta. Tämänkin tutkimuksen tuloksien mukaan äidinkieli ja kirjallisuus näyttäytyy niin pedagogisen tiedon kuin ainedidaktiikan kautta. Tuloksien perusteella luokanopettajan työssä kyseisen oppiaineen sisältötieto eli kieli- ja kirjallisuustiede korostuvat vain vähän tai ne ovat osa isompaa kokonaisuutta.

Aineiston luokanopettajilla oli äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyviä kokemuksia ja käsityksiä, jotka liittyivät koulun resursseihin. Ajalliset ja henkilökuntaan liittyvät resurssit muodostuivat haasteiksi tässä oppiaineessa. Monet tuloksien perusteella äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen liittyvät asiat luokanopettajien työssä voisivat liittyä mihin tahansa muuhun alakoulun oppiaineeseen. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa välineaineen olemus korostuu kuitenkin muita oppiaineita enemmän, sillä niin monet oppiaineet nojaavat oppilaan luku- ja kirjoitustaitoon. Lukeminen, luetun ymmärtäminen, kirjoittaminen ja vuorovaikutustaidot nähtiin äidinkielen ja kirjallisuuden tärkeimpinä osa-alueina. Aineiston luokanopettajat hahmottivat tämän oppiaineen välineaineen olemusta kokonaisvaltaisesti. He miettivät monipuolisesti sitä, miten oppilas pärjää opiskelutaitoineen muissa oppiaineissa. Lisäksi he pohtivat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa omaksuttavia taitoja koko peruskouluajan, jatkokoulutuksen ja myöhemmän elämän, kuten työelämän kontekstissa.

Äidinkieli ja kirjallisuus nähtiin laajana ja monipuolisena oppiaineena, minkä vuoksi sen kokonaisuudeksi sitominen voi olla haastavaa. Eri haastateltavat painottivat tämän oppiaineen opetuksessaan eri osa-alueita hieman eri tavoin. Varsinkin draamakasvatuksen ja vuorovaikutus -osa-alueen toteutuksessa tavat olivat moninaiset. Lähes kaikkien haastateltavien koulut painottivat lukemista koko koulun laajana painotuksena. Lukeminen nähtiin tässä aineistossa yhtenä erittäin tärkeänä osa-alueena äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Haastateltavat kertoivat erilaisista tavoista, joilla he toteuttavat äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Kaikilla oli käytössä kirjasarja, mutta myös muita materiaaleja käytettiin monipuolisesti. Haastateltavat kokivat erilaisten opetustapojen sopivan tämän oppiaineen opettamiseen. Työkirjan ja omien materiaalien lisäksi hyödyllisiksi koettiin toiminnalliset opetusmenetelmät. Osalla haastateltavista oli kokemusta myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opettamisesta. Siinä, ja suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän haasteeksi muodostuivat oppilaiden taso-erot. Tämä liittyi myös resursseihin, sillä jotkut aineiston luokanopettajat kokivat, että olisivat tarvinneet lisäresursseja heikoimpien oppilaiden opettamiseen.

6 Luotettavuus

Tässä luvussa pyrin arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 211) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkijan toiminta ja luotettavuustarkastelu koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa väistämättä se, että työni on opinnäytetyö eli harjoitus tutkimuksen tekemisestä. Olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan tutkimuksen toteuttamista sekä tuonut esiin omaa ajatusprosessiani aineiston analyysi -luvun yhteydessä. Lisäksi aineistositaatit toimivat aineiston luokittelun ja tulkinnan läpinäkyvyyden välineenä.

Luotettavuuden tarkastelussa aineiston keruun läpinäkyvyys on keskeistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163). Olen kuvannut haastatteluiden toteutusta mahdollisimman kattavasti. Puolistrukturoitu teemahaastattelu ohjasi haastattelutilanteita tässä tutkimuksessa niin, että olin etukäteen valinnut, mistä asioista aion kysyä. Pyrin ajattelemaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta mahdollisimman laajasti eri näkökulmista kysymyksiä suunnitellessani. Esittelin hahmottelemani haastattelurungon pro gradu -seminaarissa ja muokkasin sitä saamieni ehdotuksien mukaisesti. Haastatteluissa en oletanut tai vaatinut, että puhuisimme jostakin kysymyksen teemasta enempää, kuin haastateltava itse halusi. Kysyin myös lisäkysymyksiä liittyen siihen, mihin haastateltava ohjasi keskustelua. Voidaan siis sanoa, että haastateltavien kuvaamat asiat kuvastavat hyvin heidän näkemyksiään, käsityksiään ja kokemuksiaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ja sen opettamisesta. Aiheen rajaaminen tiettyihin teemoihin on kuitenkin tässä tutkijan vastuulla. Aineistosta huomataan myös, mitkä aiheet herättivät eniten ajatuksia haastatteluissa luokanopettajissa. Olen lainannut haastateltavien puhetta ja esitellyt näitä aineistositaatteja tulososiossa. Niiden perusteella voi arvioida sitä, ovatko analyysini paikansäpitäviä.

Olen yrittänyt tarkastella aineistoani objektiivisesti. On kuitenkin mahdollista, että oma kiinnostukseni aiheeseen sekä oma tietämykseni ja mielipiteeni ovat heijastuneet aineistoni analyysiin. Eskolan ja Suorannan (2014, s. 213) mukaan tutkimuksen vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Tätä olen yrittänyt tuoda näkyviin peilaamalla teoriaosuuden lähteitä tämän tutkimuksen aineiston tulkintaan ja tuloksiin.

7 Pohdintaa

Luokanopettajan työ on monipuolista, sillä siihen sisältyy monen eri oppiaineen opettamista ja sen lisäksi luokanopettaja on ammattikasvattaja. Luokanopettajalla on tietoa alakouluikäisten lasten kehityksestä ja kasvatuksesta eli pedagogista tietoa ja tietoa eri oppiaineiden sisällöistä ja niiden opettamisesta. (Ball ym., 2008, s. 404.) On kiinnostavaa pohtia, miten nämä eri ulottuvuudet näkyvät luokanopettajan omissa käsityksissä. Yksi tapa tarkastella tätä, on kysyä luokanopettajien käsityksiä johonkin tiettyyn oppiaineeseen liittyen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä luokanopettajilla on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta ja sen opetuksesta.

Äidinkieli ja kirjallisuus on tärkeä oppiaine, sillä sen osa-alueisiin kuuluvat esimerkiksi lukeminen, kirjoittaminen ja vuorovaikutustaidot, joita kaikkia oppilas tarvitsee sekä opiakseen kyseisen oppiaineen tavoitteiden mukaiset asiat että käyttääkseen näitä taitoja muussa opiskelussa ja elämässä. Oppiaineen tärkeyttä ei siis voi kiistää. Luokanopettajan työn kohdalla puhutaan julkisessa keskustelussa monesti resurssiongelmista, erityisesti kiireestä. Myös inkluusio eli erityistuen tarpeessa olevien oppilaiden integrointi yleisopetuksen luokkiin sekä S2-oppilaat lisäävät luokanopettajan työtä. Tässä tutkimuksessa valotettiin äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta myös näistä näkökulmista.

Tämän tutkimuksen mukaan luokanopettajien käsitykset äidinkielestä ja kirjallisuudesta ovat moninaiset. Ne painottuivat enemmän pedagogisiin ja didaktisiin aiheisiin kuin opettajan omaan oppiaineen hallintaan liittyviin asioihin. Tässä tutkimuksessa ei noussut esiin se, että luokanopettajat olisivat kaivanneet lisää suomen kieleen ja kirjallisuuteen liittyvää aineenhallintaa. Olisi mielenkiintoista tutkia, eroavatko äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien näkemykset tämän tutkimuksen tutkimustuloksista, joissa on keskitytty luokanopettajiin. Aineenopettajilla on enemmän aikaa keskittyä yhden oppiaineen opettamiseen, mutta toisaalta heillä on enemmän eri oppilasryhmiä kuin luokanopettajalla. Aineenopettajalla voidaan myös olettaa olevan enemmän omaan oppiaineeseensa liittyvää sisältötietoa kuin luokanopettajilla, sillä aineenopettaja on yleensä opiskellut oman oppiaineensa tiedonala.

Nykypäivän tietoyhteiskunta näkyy myös äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Uutena vuoden 2014 opetussuunnitelmaan tullut käsite *monilukutaito* koettiin tärkeäksi tähän tutkimukseen haastateltujen luokanopettajien mukaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen laajuus ei todennäköisesti ainakaan vähene uusien asioiden ilmaantuessa sen sisältöihin. Monilukutaito on yksi esimerkki nykypäivän digitalisaatioon vastaavasta

äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, s. 14). Vaikka kyseinen oppiaine on jo aiemmin ollut laaja ja monia eri osa-alueita sisältävä, on nykypäivän mukaisien taitojen tuominen sen opetukseen tärkeää. Tällä voidaan vastata kahteen tärkeään äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen haasteeseen. Ensinnäkin, oppilaat saattavat kokea oppiaineen mielisaksi, jos se on päivitetty heidän aikaansa. Mielisuuteen kannattaa panostaa, sillä oppilaan asenne vaikuttaa hänen oppimiseensa (Kauppinen & Marjanen, 2020, s. 4). Toiseksi, oppilaat kytkevät opittuja asioita paremmin kokonaisuudeksi ja ne jäävät paremmin mieleen, jos ne liittyvät heidän kokemusmaailmaansa (Tainio, 2020, s. 103–104).

Tämän tutkimuksen luokanopettajat pohtivat käsityksiään ja kokemuksiaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kontekstissa, mutta keskittyivät pohdinnoissaan oppiaineeseen liittyvien asioiden lisäksi oppilaan koulu-uraan kokonaisuutena. Heidän pohdinnoissaan näkyivät oppilaiden muissa oppiaineissa pärjääminen, oppilaan kotitaustan merkitys, opetuksen tarkasteleminen monenlaisten oppijoiden näkökulmasta ja oppilaan opiskeluun motivointi. Nämä antavat viitteitä siitä, että luokanopettaja ei näe työtään pelkästään eri oppiaineiden läpi, vaan keskittyy myös isoihin kokonaisuuksiin. Luokanopettaja tasapainoileekin työssään monien eri ulottuvuuksien välillä, jotka kaikki täytyy ottaa huomioon, kun työtä toteutetaan käytännössä (Männikkö, 2019, s. 72). Yksi näistä on tässäkin tutkimuksessa esiin tulleet oppilaiden osaamiserot. Monet äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen haasteet olisi tämänkin tutkimuksen mukaan ratkaistavissa riittävillä resursseilla.

Tämän tutkimuksen tekeminen on lisännyt tietämystäni suomen kieli ja kirjallisuus sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimääristä ja niiden opettamisesta. Tutkimuksen tekeminen aiheeseen perehtymällä ja työssä olevia luokanopettajia haastatteleamalla on opettanut itselleni teorian lisäksi myös käytäntöä. Tutkimuksen aiheesta lisää oppiminen on vahvistanut ratkaisuani valita itselleni luokanopettajan sivuaineopinnoiksi suomen kieli ja kotimainen kirjallisuus. Tämä tutkimus vahvistaa sen, että niistä tulee olemaan hyötyä tulevassa työssäni luokanopettajana.

Lähteet

- Aalto, E. & Kauppinen, M. (2011). Tavoitteena monikielisyyttä tukeva äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011 / n:o 3*. 6–21.
- Ahlholm, M. (2020). Kielitaitoiseksi kasvaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 15–40). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Alho, I. & Korhonen, R. (2014). Ei kielioppia kieliopin vuoksi – kuusi toivetta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Viitattu 25.10.2020. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/ei-kielioppia-kieliopin-vuoksi-kuusi-toivetta>
- Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59:5. Viitattu 2.9.2020. https://www.researchgate.net/publication/255647628_Content_Knowledge_for_Teaching_What_Makes_It_Special
- Dufva, H. & Alanen, R. (2005). Metalinguistic awareness in dialogue: Bakhtinian considerations. Teoksessa J. Hall, G. Vitanova & L. Marchenkova (toim.), *Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning* (s. 99 – 118). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus* (s. 86–102). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokahuoneisiin*. (s. 161–182). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Gustafsson, M. (2005). Nuorten asenteita suomen kieltä kohtaan. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu. Viitattu 1.10.2020 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11869/1/URN_NBN_fi_jyu-2005204.pdf

- Happonen, S. (2020). Kirjallisuus. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 207–259). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Hakulinen, A. & Kalliokoski, J. (2009). Suomi ja muut kielet koulussa. Teoksessa *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma* (s. 59–96). Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 7. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Viitattu 21.9.2020 <http://scripta.kotus.fi/www/verkkojulkaisut/julk7/>
- Harjunen, E. & Komulainen, K. (2010). Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan ydinaineena. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita* (s. 213–226). Suomen kasvatustieteellinen seura Kasvatusalan tutkimuksia 52.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Luettu 30.9.2020 <http://karvi.fi/publication/kielenkayton-ajattelua-ja-ajattelun-kielentamista>
- Harmanen, M. (2013). Kieli- ja tekstitietoisuutta kouluun! Kielitietoinen koulu ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetus. Kieli, koulutus ja yhteiskunta. Kieliverkosto 12/2013. Viitattu 30.9.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42866/1/kieli-ja-tekstitietoisuutta-kouluun-kielitietoinen-koulu-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opetus.pdf>
- Heinonen, J.-P. (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit? Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto: Sokla.
- Hellström, M., Jyrhämä, R., Kansanen, P. & Uusikylä, K. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin kaupunki. Kasvatus ja koulutus. *Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelma 2018–2021*. Esite.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. (15.–17. painos) Helsinki: Tammi.
- Holopainen, E. (2003). *Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 21.9.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5284-6>

- Holopainen, L. (2002). *Development in Reading and Reading Related Skills. A Follow-up Study from Pre-school to the Fourth Grade*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5285-3>
- Jakku-Sihvonen, R. (2013). Sukupuolenmukaista vaihtelua koululaisten oppimistuloksissa ja asenteissa. Koulutuksen seurantaraportit 2013/5. Helsinki: Opetushallitus
- Junkkarinen, S. (2006). ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu. Viitattu 1.10.2020 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/11919/1/URN_NBN_fi_jyu-2006169.pdf
- Juuti, K. & Lavonen, J. (2018). Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 197–210). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juvonen, R. & Routarinne, S. (2020). Kirjoittaminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 125–163). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Kansanen, P. (2012). Ainedidaktiikkaa vai pedagogista sisältötietoa? Teoksessa A. Kallioniemi, & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana* (s. 19–36). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 60). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2020). *Alkumittaus – koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät*. Tiivistelmät 13:2020.
- Karvonen, U. (2020). Oppimisen kontekstit. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 41–80). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Karvonen, U. & Routarinne, S. (2020). Vuorovaikutustaidot. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 261–291). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Kasvatusalan valintayhteistyöverkosto. (2020). VAKAVA-hakijamäärät ja kokeiden pistemääriä 2019. Luettu 29.9.2020 <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/kasvatusalan-valintayhteistyoverkosto/hakeminen/tilastoja#section-25427>
- Kauppinen, A. (2006). Äidinkieli koulussa ja koulun ulkopuolella. *Kielikuvia*, 1/06, 2–6.

- Kauppinen, E. (2013). OPS2016 – mikä muuttuu? Perusopetuksen opetussuunnitelma-uudistus. Opetushallitus. Viitattu 7.9.2020. https://www.avi.fi/documents/10191/112726/OPS2016_Opetushallitus/fe979235-b99b-42cb-bd34-2d0ee602c4a1
- Kauppinen, M., Heinonen, A., & Aalto, E. (2011). Samaa äidinkieltä alakoulusta yläkouluun - miten jatkumo toteutuu? *Virittäjä*, 115 (3).
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2019). Luokanopettajien lukijuus ja sen merkitys oppilaiden lukukuinnon kasvattamisessa ja kirjallisuudenopetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (s. 141–160). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 15.
- Kauppinen, M. & Marjanen, J. (2020). Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen. Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päätösvaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 1.10.2020 https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Kokko, S. (2009). Koulukiinnostus. Mikä koulussa kiinnostaa ja miksi? Helsingin yliopisto. Soveltuvan kasvatustieteen laitos. Pro gradu. Viitattu 1.10.2020
- Koponen, H. (2006). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi* (s. 31-59). Helsinki: Otava.
- Korhonen, R. & Alho, I. (2006). Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen ja M. Siironen (toim.) *Kielioppi koulussa* (s. 71-92). Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLX. Helsinki: ÄOL.
- Korkeakoski, E. (2001). Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Helsinki: Opetushallitus
- Kosonen, K. (2006). Luokanopettaja äidinkielen asiantuntijana. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. (s. 12–31). Helsinki: Otava.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. (s. 13–24). Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Lahtinen, A.-M. (2007). Kirjallisuus, ymmärtäminen ja opettajan tieto. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 160–180). Helsinki: SKS.

- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Viitattu 21.9.2020. <http://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (s. 28–45). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lappalainen, H-P. (2004). Kerron kaiken tietämäni. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003. Helsinki: Opetushallitus. (s. 1-163).
- Lappalainen, H-P. (2006). Ei taito taakkana ole. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2005. Helsinki: Opetushallitus. (s. 1-94).
- Lappalainen, H-P. (2008). On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus. (s. 1-92).
- Lappalainen, H-P. (2011). Sen edestään löytää. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Tampere: Opetushallitus. (s. 1-118).
- Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M-P. & Vettenranta, J. (2019). PISA18 ensituloksia -raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40.
- Lehtola, H. (2008). ”Jos ei olisi äidinkieltä niin Maa olisi ihan hiljainen” Äidinkieli ensikieleenä ja oppiaineena viides- ja yhdeksäsluokkalaisten kertomana. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu.
- Lehtonen, H. (2019). Monikielisyys koulussa – yksikielisestä instituutiosta limittäiskieliseen opetukseen. *Kielikello*, 4/2019. Luettu 13.8.2020. <https://www.kielikello.fi/-/monikielisyys-koulussa>
- Lerkkanen, M-K. (2003). *Learning to read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1782-7>
- Lerkkanen, M-K. & Pakarinen, E. (2018). Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 128–139). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. (2016). Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena (toim.), *Ryhmä oppimaan! Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä*. (s. 14). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukka, M-R. (2004). Mikä ihmeen kirjoittaminen? Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (s. 9–24). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Markkula, M. (2010). Kokemuksia kieliopin opetuksesta toiminnallisesti. Teoksessa A. Koponen, S-L. Rauramo & K. Sarmavuori (toim.), *Äidinkielen opetustiede, 39/2010*. (s. 21–25). Helsinki.
- Maunu, N. & Sarmavuori, K. (2011). Toiminnallinen kielioppi lauseopin käsitteiden harjoittelussa – lisäksi kolmen vuoden kokeilun mittaustulokset. Teoksessa J. Aerila, A. Koponen & K. Sarmavuori (toim.), *Äidinkielen opetustiede, 40/2011*. (s. 29–48). Helsinki.
- Mensah, J. K., Okyere M. & Kuranchie, A. (2013). Student attitude towards Mathematics and performance: Does the teacher attitude matter? *Journal of Education and Practice* Vol.4, No.3 (s. 132–139). Viitattu 8.9.2020 <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4502>
- Metsämuuronen, J. (2006). Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. Helsinki: Opetushallitus
- Mäyry, L. (2005). Yhdeksäsluokkalaisten käsityksiä tekstistä ja tekstitaidoista -kuvaus kahdelta Alavuden yläasteen yhdeksänneltä luokalta. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu.
- Muuri, A. (2014). *”Kielestä kiinni” Kuudesluokkalaisten maahanmuuttajaoppilaiden suomen kielen tason vaihtelut*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Viitattu 21.9.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5813-9>
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. 2013. Grammar matters: How teacher's grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teacher and Teacher Education* (36), 77–91.
- Männikkö, I. (2019). *Supporting Teachers' Professional Development through Reflective Inquiry*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Viitattu 22.9.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7729-1>

- Niilo Mäki -instituutti. Perustaitojen kehittyminen. Luettu 30.9.2020 <http://www.luki-mat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehittyy/perustaitojen-kehittyminen>
- Opetushallitus. (2016). *Oma kieli – oma mieli. Oppilaan oma äidinkieli*. Viitattu 30.9.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/179673_oma_mieli_oma_kieli_1.pdf
- Opetushallitus. (2017a). *Perusopetuksen valmistava opetus*. Viitattu 30.9.2020 <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf>
- Opetushallitus. (2017b). *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla*. M, Portin (toim.) Raportit ja selvitykset 2017:10
- Opetushallitus. (2019). *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Viitattu 30.9.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/oph_suomi_toisena_kielena_esite_210x210_v3_sivuittain.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Valtakunnallinen perusopetuksen tuntijako. Viitattu 25.10.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>
- Palsa, J. (2016). Yhdeksäsluokkalaisten käsitykset kieliopista ja kielitiedosta. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu. Viitattu 1.10.2020 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50123/URN%3aBNB%3afi%3ajyu-201606062896.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parsons, S. & Bynner, J. (2002). *Basic Skills and Social Exclusion. Findings from a study of adults born in 1970*. Basic Skills Agency. London, England. Viitattu 30.9.2020 <http://hdl.voced.edu.au/10707/82638>
- Pentikäinen, J. (2006). Kirjoittamisen opettamisen lähtökohtia ja menetelmiä. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. (s. 107–129). Helsinki: Otava.
- Pirttiniemi, J. (2000). *Koulukokemukset ja koulutusratkaisut: Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, J. (2012). Ainedidaktiikan ja aineenhallinnan opetus luokanopettajan koulutuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteenä ja tiedonalana* (s. 98–120). (Kasvatusalan tutkimuksia; Nr. 60). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Ruuska, H. (2014). Ruuvimeisselit ruosteessa – Peruskoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien kokemuksia kieliopin opettamisesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-tou-kokuu-2014/ruuvimeisselit-ruosteessa-peruskoulun-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-opettajien-kokemuksia-kieliopin-opettamisesta>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 424–431). Tampere: Vastapaino.
- Rättyä, K. (2013). Luokanopettajaopiskelijoiden metakielen käyttö kielenitys- ja visualisointitehtävissä. Teoksessa E. Yli-Panula, H. Silfverberg & E. Kouki (toim.), *Opettaminen valinkauhassa. Ainedidaktisia tutkimuksia 7*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/42530>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn From Educational Change in Finland?* Vol. Second edition. Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K. (2018). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen* (s. 9–24). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarmavuori, K. (1984). Äidinkielen opetuksen tavoitteiden tärkeys, niiden saavutusaste ja oppilaiden persoonallisuus peruskoulun 7. luokalla. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B 9
- Seppälä, R. (2006). Puhe – vuorovaikutuksen liima. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. (s. 145–165). Helsinki: Otava.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2008). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen & T. Siiskonen (toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä* (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simola, R. (2009). Kulttuurisia kohtaamisia ja ambivalenssin sietoa. Kirjallisuus ja monikulttuurisuus. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.), *Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa – monialaisten opintojen läpäisevä juonne* (s. 21–36). Joensuu: Joensuu yliopisto.
- Soilamo, O. (2014). *Opettajan monikulttuurinen työ*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Viitattu 21.9.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5813-9>
- Stenberg, K. (2018). *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suorsa, M. (2020). *Peruskoulun äidinkieltä ja kirjallisuutta opettavat kirjastopalveluiden käyttäjinä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

- Syrjäläinen, E., Haverinen, L. & Jyrhämä, R. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Viitattu 28.9.2020 <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/>
- Tainio, L. (2010). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen uudet ja vanhat haasteet. *Viritäjä* 1/2010 (s. 108–114). Viitattu 25.9.2020 <https://journal.fi/virittaja/article/view/4313>
- Tainio, L. (2020a). Johdanto: suomen kieli ja kirjallisuus opettamisen ja oppimisen kohteena. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 9–14). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Tainio, L. (2020b). Kielitieto. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* (s. 81–124). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 18. Helsingin yliopisto.
- Tainio, L. & Grünthal, S. (2016). Language and literature education: principles and reflections on mother tongue and literature. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 149–159). Sense Publishers.
- Tainio, L. & Marjokorpi, J. (6.5.2014). Luokanopettajaopiskelijat ja kielioppi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti.
- Tainio, L., Karvonen, U., & Routarinne, S. (2015). Käsitukset oppimateriaalin käytöstä äidinkielen opettajaidentiteetin rakentumisen välineenä. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.-14.2.2014* (s. 189-206). (Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja; No. 8). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.
- Tainio, L. & Tarnanen, M. (2014). Kielitiedon opetus ja oppiminen – älyllistä seikkailua etsimässä? *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 5(3). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2014/kielitiedon-opetus-ja-oppiminen-alyllista-seikkailua-etsimassa>
- Tarnanen, M., Aalto, E., Kauppinen, M. & Neittaanmäki, R. (2013). Luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä äidinkielestä oppiaineena. Teoksessa T. Keisanen, E. Kärkäinen, M. Rauniomaa, P. Siitonen & M. Siromaa (toim.), *AFinLa-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2013 / n:o 5*. (s. 163–180). <https://journal.fi/afinla-issue/view/1107>
- Takala, M. (2016). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 13–21). Helsinki: Gaudeamus.

- Thuneberg, H. (2006). Konstit on monet eli oppimisvaikeudet ja äidinkielen opetus. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. (s. 60–83). Helsinki: Otava.
- Tilastokeskus. *Vieraskieliset*. Viitattu 26.5.2020 <https://www.tilastokeskus.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html>
- Tilastokeskus. (2020). *Erityisopetus 2019*. https://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html, viitattu 25.8.2020
- Tilastokeskus (2020). *Väestörakenne 2019*. Viitattu 13.8.2020 https://www.stat.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_fi.pdf
- Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 76–82). Opetushallitus. Viitattu 25.10.2020 <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/taide-ja-taito-kiinni-elamassa>
- Toivanen, T. (2012). Drama Education in the Finnish School System. Past, Present and Future. Teoksessa Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (toim.) *The Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 227–236). Sense Publishers.
- Toivanen, T., Halkilahti, L. & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 7(4):1168-1179. Viitattu 7.9.2020. https://www.researchgate.net/publication/275756261_Creative_pedagogy_-_Supporting_children's_creativity_through_drama
- Tommola, H. (2010). Jes – äikkää! Katsaus toiminnallisen kielioopin opiskeluun. Teoksessa A. Koponen, S-L. Rauramo & K. Sarmavuori (toim.), *Äidinkielen opetustiede, 39/2010*. (s. 18–21). Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusiautti, S., Heikkilä, V. & Määttä, K. (2012). Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education* (s. 215–229). Vol. 2, No 2. Viitattu 9.9.2020. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i2.1580>

- Valtioneuvos (2018). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta. Asetus 793/2018.
- Vantaan suomenkielisen perusopetuksen tuntijako. https://sivistysvantaa.fi/material/attachments/F5VJO8UUM/tuntijako_1.8.2016.pdf
- Vollmer, H. J. (2006). Language across the curriculum. Strasbourg: Language Policy Division. Viitattu 2.9.2020. <https://rm.coe.int/16805c7464>
- Voipio-Huovinen, S. & Martin, M. (2012). Problematic Plurilingualism – Teachers' Views. Teoksessa J. Blommaert, S. Leppänen, P. Pahta & T. Räisänen (toim.) *Dangerous Multilingualism. Northern Perspectives on Order, Purity and Normality* (s. 96–118). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Weboodi. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, kasvatustieteen koulutusohjelma, luokanopettajan koulutussuunta. Luettu 30.9.2020 https://weboodi.helsinki.fi/hy/jsp/opeopas/jsp/opastutkrak-kats.jsf?Kieli=1&MD5avain=&vi_tila=5&Opas=6827&Org=116715340&alusta=1&esikatselu=0
- Ylander, J. (2014). Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa? Kuudesluokkalaisten kouluarvostus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Yle-verkkouutiset. (2020). ”Yle kysyi opettajilta koulun uudistuksista: Eniten hatuttaa huonosti toteutettu erityisoppilaiden sulauttaminen yleisopetuksen luokkiin”. Luettu 29.9.2020 <https://yle.fi/uutiset/3-11114410>

Liitteet

LIITE 1.

Haastattelukysymykset

Perustiedot:

Haastattelun päivämäärä:

Haastateltavan ikä:

[] mies, [] nainen, [] muu, [] en halua määritellä

Asuinpaikkakunta:

Työpaikan (koulun) paikkakunta:

Tausta:

1. Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi?
2. Kauan olet opettanut?
3. Mitä luokka-asteita olet opettanut eniten?
4. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?
5. Oletko erikoistunut johonkin oppiaineeseen eli onko sinulla niin sanottu kaksoiskelpoisuus tai erikoistumisala?

Haastateltavan omat ajatukset oppiaineesta:

Yleistä

1. Mikä äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa on kivaa/kiinnostavaa/ opettaa? Miksi?
2. Millainen oppiaine äidinkieli ja kirjallisuus mielestäsi on tavoitteiltaan ja sisällöiltään? Onko siinä vähän/sopivasti/laajasti erilaisia tavoitteita ja sisältöjä?
3. Mitä sisältöjä pidät erityisen tärkeinä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?

Työtavat ja osa-alueet

4. Onko jokin opetuskokonaisuus mennyt mielestäsi erityisen hyvin? Miksi? Liittyikö siihen jokin tietty työtapa?
5. Onko jotain, joka ei ole mennyt niin hyvin? Miksi? Liittyikö siihen jokin tietty työtapa?

6. Mitkä kyseisen oppiaineen sisällöt tai työtavat innostavat/eivät innosta oppilaita kokemuksesi mukaan?
7. Painottuuko opetuksessasi jokin tietty kyseisen oppiaineen osa-alue?
8. Painottuuko koulussanne jokin tietty osa-alue?
9. Jääkö jokin osa-alue vähemmälle huomiolle?

Suunnittelu ja materiaalit

10. Millaisia asioita kyseisen oppiaineen oppituntien suunnitteluun liittyy? Viekö suunnitteluun esimerkiksi paljon/kohtalaisesti/vähän aikaa?
11. Mitä materiaaleja käytät opetuksen suunnittelussa/opetuksessa?
12. Mitkä materiaalit olet kokenut toimiviksi/ei-toimiviksi?
13. Millaista materiaalia käyttäisit mieluiten äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa?

Omat kokemukset ja oppiaineen hyöty

14. Millaisia kokemuksia sinulla on kyseisestä oppiaineesta omilta kouluajoilta? Millainen suhtautuminen sinulla oli oppiaineeseen silloin? Oletko ottanut niistä/olet ollut ottamatta jotain asioita omaan opetukseen?
15. Millaista hyötyä oppiaine tarjoaa oppilaalle sinun mielestäsi
 - a) koulunkäyntiä ajatellen?
 - b) tulevaisuutta ajatellen?

Oppiaineen opetuksen haasteista

16. Onko luokassasi nyt/ollut oppilaita, joilla on tuen tarvetta oppiaineeseen liittyen? Millaisia? Miten olet ratkaissut asian opetuksessasi?
17. Onko luokassasi nyt/ollut suomi toisena kielenä oppilaita? Kerro kokemuksia.